

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE
PEDAGOGIA**

JULIANA TAIS BRAGION PAZIANOTTO

**PIRACICABA, SP
2012**

A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANA TAIS BRAGION PAZIANOTTO

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELLO CUNHA

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP como
exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA, SP
2012**

BANCA EXAMINADORA

Nome do orientador: Renata Cristina

Oliveira Barrichelo Cunha

Nome dos componentes da banca:

Anna Maria Lunardi Padilha - UNIMEP

Laura Noemi Chaluh - UNESP/Rio Claro

AGRADECIMENTOS:

*À DEUS, pelo dom da vida, por todas as bênçãos, por todas as graças alcançadas, pelas misericórdias, pelo perdão, pelos dons, pelo Amor...
Obrigada Senhor!*

*Ao meu marido Márcio pela paciência, pela ajuda e pelo amor. Por todos os momentos em que estive ao meu lado, acreditando e torcendo por mim.
Obrigada por tudo!*

Aos meus, pais Cezário e Maria do Carmo, que sempre estiveram ao meu lado, acreditando em mim e me dando todo o apoio, a compreensão e o amor para que eu pudesse estar aqui neste momento.

Aos meus amigos do trabalho que me apoiaram e me incentivaram a continuar, vencendo os obstáculos e torcendo por mim.

À Secretaria de Educação de Capivari, em especial a secretária Sra. Valéria Stefanini Colaneri que permitiu a minha saída do trabalho para realizar este trabalho.

As minhas amigas que conheci no mestrado Lúcia, Rosana e Ana que junto comigo compartilharam os momentos bons e os ruins com muita alegria e companheirismo.

À professora Renata pela séria e importante orientação dada ao longo de todo esse processo, pela paciência, pelas broncas, pelo apoio, pelos conselhos e também pela confiança.

Às professoras e professores do PPGE pelos conhecimentos transmitidos, pelos conselhos transmitidos, pelas palavras de incentivo e pelas contribuições valiosas dadas ao longo do percurso do mestrado.

À CAPs pelo apoio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa

A Todos aqueles que acreditaram em mim e que, de uma forma ou de outra, me ajudaram nessa caminhada.

A todos, MUITO OBRIGADA !!!

Retrospectiva

Infância, doce momento da nossa vida, época de descobertas e mais descobertas. Descobrimos-nos como pessoas, como um pedacinho de gente. Pedacinho de gente que brinca, fantasia, chora, ri e sente medo. Que tem medo do bicho papão, medo do fantasma debaixo da cama, medo do homem do saco que vinha nos pegar caso fizéssemos algo de errado.

Que tempo bom, a escola era uma delícia, um momento de lazer. Quando aprendi a ler então, percebi que encontrei um novo mundo que antes não conhecia.

O tempo passou e aquela criança foi crescendo. E num piscar de olhos já era uma adolescente, que estava bem confusa, pois ora comportava-se como criança e ora comportava-se como adolescente, que dúvida cruel.

Com a adolescência, começaram a vir às responsabilidades, coisa que antes não tínhamos. O vestibular, a escolha da faculdade, o primeiro emprego, o primeiro salário, nossa quantas mudanças.

Junto a tudo isso volta o medo, que de maneira diferente volta a se manifestar. O medo de fracassar, o medo de não conseguir chegar a um objetivo, o medo do desconhecido. E como nos disse um famoso escritor, medo do “adorável mundo moderno”.

Adulta, palavra estranha, que demora a ser assimilada pela gente, porque tarda a percebermos que crescemos e nos tornamos adultos.

Nesta fase, além do trabalho, do estudo, temos que aprender a lidar com o amor. Amores diferentes, amores dos nossos pais, amores que trazem felicidade e tristeza, uma mistura que nos deixa confusos. Mas quando encontramos nossa cara metade, entramos em mais uma etapa de nossa vida, formar uma nova família.

Com isso, passamos a ter novas atitudes, novos desafios, novos interesses. Vamos trilhando nosso percurso a fim de adquirirmos uma vida confortável.

Para isso, vamos vencendo a cada dia uma batalha, um desafio. Vamos correndo atrás dos nossos sonhos, das nossas fantasias de criança, quando sonhávamos com castelos e nos fazíamos passar por vários personagens (professora, presidente, jornalista, cantora...).

O que difere agora, é que estamos vivendo um personagem real, um personagem que criamos para nós mesmos.

E esta pessoa que hoje sou, está vencendo mais uma etapa e tem consciência que o caminho para chegar até aqui não foi fácil. Mas tem consciência, que as pessoas podem tirar tudo umas das outras, mas não o conhecimento. E se cheguei até aqui, foi por buscar cada vez mais este conhecimento, esta sabedoria, que não se esgotará nunca.

Porque desde o momento em que nascemos até o momento em que morremos, estamos aprendendo.

Finalmente, só me resta agradecer a todas as pessoas que acreditaram na mulher que sou hoje. Minha família, meus pais, meu marido, meus amigos sinceros e os muitos professores que transmitiram seu conhecimento e contribuíram para formar esta profissional que sou hoje.

Esta é apenas uma pequena parte do livro da minha vida.

Juliana

RESUMO:

Este estudo teve como objetivo principal compreender a proposta e as contribuições da disciplina de Fundamentos da Educação Especial no quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia de uma faculdade particular do interior paulista. A pesquisa discutiu aspectos políticos, históricos, legais e culturais da História da Educação Especial no Brasil e a formação de professores no curso de Pedagogia. Utilizou como método de pesquisa a abordagem qualitativa e como técnica a análise documental. Foram analisados os documentos referentes ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, com ênfase nos objetivos gerais e específicos do curso de Pedagogia, a ementa da disciplina Fundamentos de Educação Especial, seus objetivos e a bibliografia. As análises apontam que a disciplina de Fundamentos de Educação Especial orienta-se por uma formação reflexiva, problematizando o papel do professor, sua função mediadora, as práticas que serão desenvolvidas na direção da efetivação das políticas de educação inclusiva e o respeito aos ritmos de desenvolvimento dos alunos. No entanto, essa formação só será significativa se valorizar a interdisciplinaridade, articulando teoria e prática das diferentes disciplinas em torno do trabalho com a diversidade.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Formação de Professores, Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This study aimed to understand the proposal and the contributions of the discipline Fundamentals of Special Education within the curriculum components of the pedagogy course of a private college in São Paulo country side. The research discussed political, historical, legal and cultural history of Special Education in Brazil and teacher training in pedagogy courses. Used as a research method qualitative approach and how technical analysis of documents. Were analyzed documents relating to the Political-Pedagogical Project of the institution, with emphasis on general and specific objectives of the Faculty of Education, the menu of the course Fundamentals of Special Education, its objectives and bibliography. The analyzes suggest that the discipline Fundamentals of Special Education is guided by a reflexive formation, questioning the role of the teacher, his mediating role, practices will be developed towards the realization of inclusive education policies and respect the pace of development of students. However, this training will only be significant to appreciate the interdisciplinary, combining theory and practice of different disciplines around work with diversity.

Keywords: Special Education, Inclusion, Initial Teacher Training, Pedagogy Course.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	10
De Professora a Pesquisadora _____	10
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ____	17
1.1 – Educação Inclusiva e Educação Especial: revendo conceitos _____	21
1.2. – Educação Especial: aspectos históricos, políticos e legais _____	26
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL ____	47
2.1. O Curso de Pedagogia: histórico e perspectivas _____	50
2.2. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia hoje _____	67
CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO _____	76
3.1. Construção de dados _____	78
3.2- Caracterização da Faculdade _____	80
3.3 – A Análise dos Dados _____	82
CAPÍTULO IV – ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES _____	83
4.1 – Objetivos do Curso de Pedagogia da Instituição _____	85
4.2 – Componentes Curriculares _____	90
4.3 – O Programa de Ensino da Disciplina Fundamentos de Educação Especial _____	99
4.3.1 – Ementa _____	99
4.3.2 – Os Objetivos _____	100
4.3.3 – O Conteúdo Programático _____	102
4.3.4 – A Bibliografia _____	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	120

LISTA DE SIGLAS:

AACD – Associação de Assistência á Criança com Deficiência
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CFE – Conselho Federal de Educação
CEB: Conselho de Educação Básica
CNE: Conselho Nacional de Educação
CORDE - Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CP – Conselho Pleno
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES: Instituições de Ensino Superior
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC: Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento
PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENEB - Secretaria de Ensino Básico
SESu - Secretaria de Educação Superior
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNESP – Universidade Estadual Paulista

INTRODUÇÃO

Tente mover o mundo - o primeiro passo será mover a si mesmo (Platão).

De professora à pesquisadora

Contar a trajetória pessoal é trazer à tona recordações já guardadas, é reviver momentos marcantes em nossa vida, é remexer no passado em busca de respostas para um presente ainda incerto.

Relembrar o que já se passou é intrigante e faz emergir sentimentos, emoções e vivências que contribuíram para nos constituirmos como seres humanos, na construção de nossa personalidade e caráter.

É olhar para nós mesmos como se estivéssemos vendo um álbum de fotografias bem antigo, em que as imagens vão se encaixando e formando um filme sobre a nossa própria história - a cada foto que olhamos, vamos vasculhando e observando cada detalhe, cada ponto escondido que pode nos trazer grandes revelações.

A primeira lembrança que me vem à memória é do local em que nasci, uma cidadezinha do interior de São Paulo, chamada Rafard, que tem sua economia voltada para a indústria açucareira, atividade que emprega a maioria dos moradores da cidade e da região.

Foi nesta cidade que iniciei minha trajetória escolar, em uma escola pública do município, na qual fui matriculada na pré-escola e estudei até a terceira série do ensino fundamental, hoje quarto ano. Depois, mudei-me com meus pais para a cidade vizinha, Capivari, conhecida como “Terra dos Poetas”, onde nasceu à famosa pintora Tarsila do Amaral e também os poetas Rodrigues de Abreu, cujo nome verdadeiro era Benedito Luís Rodrigues de Abreu, e Amadeu Amaral.

Cursei o ensino fundamental e resolvi fazer o Magistério, pois tinha muita vontade de ser professora. Terminando o magistério, em 1995, fui cursar Pedagogia no Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, na cidade de Itu.

Foi neste momento que ocorreu o meu encontro com os alunos com necessidades educacionais especiais, pois comecei a trabalhar como professora eventual na rede pública e acabei assumindo uma sala especial. Tal momento foi seguido por certo estranhamento e de uma explosão de sentimentos confusos que fizeram dele uma relação marcada por uma instabilidade enorme, de onde surgiram dúvidas, inquietações e a necessidade de compreensão acerca da realidade que se processava.

Encontrava-me, naquele momento, perdida, com medo, sem saber o que fazer, pois estava presa à visão de ensinar o aluno considerado “normal”, ou seja, que não apresentava dificuldades ao longo do seu percurso escolar, utilizando das práticas aprendidas no estágio e também nas matérias de Didática e Prática de Ensino.

Quando me deparei com o educando com necessidades educacionais especiais tive que romper com essa imagem, pois era o inverso do ideal vislumbrado. Ao deparar-me com as dificuldades de aprendizagem desses alunos, aflorou-me um mal-estar que se traduziu na angústia de não saber como lidar com aquela situação.

Confrontando-me com o não saber o que fazer e não tendo a quem recorrer, deparava-me com a necessidade crescente de descobrir formas de como me aproximar e trabalhar com aquele aluno.

Essa inquietação se deu, em parte, porque no curso de Pedagogia não estudávamos sobre as necessidades educacionais especiais, pois o curso era dividido em habilitações: a de Administração Escolar ou de Deficiência Auditiva. Optei pela Administração Escolar, por que naquele momento não tinha interesse pelo trabalho com a deficiência auditiva, pois o que me chamava mais atenção era o trabalho com a deficiência intelectual. Como a universidade não tinha essa habilitação, eu resolvi trilhar o caminho da Administração Escolar.

Concluído o curso, continuei trabalhando na rede pública e cada vez mais me deparava com alunos com necessidades educacionais especiais. Foi então que resolvi fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia com o fim de obter maior conhecimento quanto ao tema das necessidades educacionais dos alunos.

A especialização em Psicopedagogia trouxe boas contribuições para a minha prática diária com os alunos; minha vontade era me aprofundar ainda mais

na área da Educação Especial, então, resolvi buscar outra especialização, mais voltada para essa área.

Após terminar a especialização em Psicopedagogia, fui convidada para trabalhar no município de Rafard para atuar como psicopedagoga institucional nas escolas municipais. No trabalho com essas escolas fui percebendo a cada dia as dificuldades dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais – entendi, então, conveniente buscar conhecimentos específicos na área de Educação Especial para conseguir realizar um trabalho satisfatório e também saber orientar os professores e outros profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem daqueles alunos.

Em 2003, dei início à especialização em Educação Especial na UNIMEP, a qual me trouxe conhecimentos teóricos importantes, os quais colaboraram para estas orientações, bem como nortearam minha prática com os apoios que prestava aos alunos.

Depois de cinco anos de trabalho em Rafard, fui convidada para trabalhar no município de Capivari, onde resido. A princípio, fui trabalhar em uma escola de periferia como coordenadora pedagógica e encontrei muitos alunos com necessidades educacionais especiais que não tinham qualquer tipo de ajuda, contando somente com o trabalho dos professores e da escola. Fiz vários projetos com os professores para colaborar na melhora da aprendizagem desses alunos e, além disso, procurei contribuir com a formação dos professores, pois nos HTPCs discutíamos as necessidades dos alunos e depois delimitávamos temas para estudo nos próximos encontros.

Permaneci nesta escola por sete meses e, no ano seguinte, fui trabalhar na Secretaria da Educação como psicopedagoga, a convite da Secretária Municipal de Educação do Município, a qual solicitou que eu fizesse um trabalho diagnóstico nas escolas do município para levantar dados sobre a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais, quais as principais necessidades apresentadas e que apoio eles recebiam. Este trabalho demorou um ano e, ao final, constatei que a maioria dos alunos não recebia nenhum tipo de atendimento além da educação escolar, que na maioria das vezes não era suficiente para sanar suas dificuldades ou colaborar na estimulação necessária. Diante desta

situação, apresentei os dados para a Secretária, que solicitou uma sugestão para melhorarmos a situação apresentada.

Elaborei um projeto que sugeria a criação de um centro de atendimento às necessidades educacionais especiais, já que no momento não havia possibilidade de colocar em todas as escolas as salas de recurso. Por isso, pensei neste local que concentraria profissionais especializados para apoio aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Em 2008, o projeto foi aprovado e o Centro tornou-se uma realidade. Passei a nele trabalhar, coordenando-o. O nome era Girassol – Centro de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais. Minha função era a coordenação e também o atendimento aos alunos e seus pais. Além disso, trabalhava com orientação dos professores, coordenadores e diretores das escolas municipais.

O Centro possuía uma equipe multidisciplinar que fazia o apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, colaborando também na formação continuada dos professores e profissionais da educação e na orientação aos pais.

Com o trabalho no Centro, principalmente no atendimento a crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, senti a necessidade de aprender outras técnicas para estimular os alunos, tendo então realizado uma especialização em Arte-Terapia.

No ano de 2011, o Centro passou por uma reestruturação, sua diretriz de trabalho passou de atendimento clínico para apoio pedagógico e adotou como principal objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação. Sua denominação passou a ser CEAMEEC – Centro de Apoio Multidisciplinar em Educação Especial de Capivari.

Em decorrência de todo esse trabalho de orientação com escolas, alunos, professores, pais, diretores, coordenadores, supervisores e agora com os próprios profissionais que atuam no Centro, precisei buscar mais conhecimentos na área da Educação Especial para que pudesse realizar um trabalho inclusivo de qualidade.

Após ter recorrido a vários cursos de pós-graduação *lato sensu*, considerei ter então chegado o momento de ingressar no mestrado. O objeto da pesquisa de minha dissertação é a disciplina que aborda a temática da inclusão (chamada, em

algumas instituições, de Educação Especial) no curso de Pedagogia e suas contribuições para a formação dos professores.

O objetivo da investigação é compreender a proposta e as contribuições da disciplina de Fundamentos da Educação Especial no quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia.

Nesta pesquisa, interessa-me, como apontado por Silva (2010), refletir sobre a formação do pedagogo, que muitas vezes se vê diante de uma nova demanda na sala de aula: educar/ensinar alunos cujos padrões e características de desenvolvimento e aprendizagem, em geral, não são discutidos no âmbito da formação inicial.

Nos últimos anos, vêm ocorrendo muitas mudanças tanto no âmbito social quanto no educacional, principalmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola, fato que justifica pesquisas e ações voltadas à efetivação de uma proposta inclusiva.

Silva (1999) aponta que ao estabelecer a educação como direito de todos na sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 e as reformas educacionais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) - estimularam, pelo país, movimentos em prol do direito à educação para pessoas com deficiência.

Mendes, Rodrigues e Capellini (2003) destacam que cada indivíduo, com sua singularidade, deve usufruir do bem comum na sociedade atual, e essa ideia traz um novo conceito, que é a inclusão.

Inclusão escolar, para Mittler (2003), consiste em assegurar a todos o acesso à gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, conceito que será utilizado ao longo desse trabalho.

Stainback & Stainback (1999) destacam que o ensino inclusivo e a prática da inclusão implicam considerar as potencialidades do aluno independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Tal movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistem sua cidadania, onde a diversidade seja respeitada e haja o reconhecimento político das diferenças.

Segundo Skric (1994 apud Stainback & Stainback, 1999), a inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial; é um novo paradigma de pensamento e de ação no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais regra do que exceção.

Todos esses movimentos pela inclusão vêm repercutindo na direção de reflexões voltadas para a formação do professor, que passou a assumir uma tarefa que sempre foi atribuída a professores especialistas e também a escolas especiais.

Diante dessa razão, parto do pressuposto de que o processo de formação do professor, tanto inicial quanto continuada, impõe novos conhecimentos, olhares e atitudes a serem construídas diante das diferentes necessidades educacionais que se colocam na sala de aula de ensino comum.

Como nos aponta Caetano (2009), o movimento de inclusão escolar explicitado pela Lei nº. 9.394/96 coloca ao sistema de ensino e aos professores das escolas regulares essa nova perspectiva escolar, que foi reiterada no documento 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva' (2008).

Refletindo sobre as atuais demandas que estão sendo exigidas das escolas e dos seus profissionais, essa pesquisa se propõe a contribuir com a discussão sobre a formação dos professores no curso de Pedagogia tomando a disciplina Educação Especial como referência de análise.

O trabalho está organizado da seguinte maneira:

O Capítulo I apresenta um retrospecto de como a história da Educação Especial vem sendo tratada no Brasil, pontuando seus marcos históricos, paradigmas e legislações que foram instituídos para efetivar essa proposta.

Após essa visão geral, no Capítulo II detenho-me em como o curso de Pedagogia veio sendo constituído ao longo dos anos, quais as mudanças significativas que ocorreram, as legislações para essa formação, as mudanças curriculares que foram sendo realizadas desde a formação do curso e as novas perspectivas que o curso oferece tomando-se por base a educação inclusiva.

O Capítulo III discorre sobre a metodologia utilizada para a construção da pesquisa, enfatizando o percurso trilhado e os principais passos para a constituição do tema.

No Capítulo VI voltou-se para análise dos documentos referentes ao Projeto Político-Pedagógico, com ênfase nos objetivos gerais e específicos do curso de Pedagogia, a ementa da disciplina Fundamentos de Educação Especial, seus objetivos e a bibliografia.

Nas Considerações Finais foi possível concluir que a formação do professor no Curso de Pedagogia seria mais consistente e abrangente mediante um projeto interdisciplinar que envolvesse as várias disciplinas do curso, articulando teoria e prática em torno do trabalho com a diversidade, principalmente no que diz respeito ao ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Ao longo do desenvolvimento social, político e econômico da sociedade, surgiu a necessidade de se organizar os saberes culturalmente construídos pelas diversas gerações para transmiti-los às gerações posteriores. Assim nasceu a instituição escolar.

Nessa perspectiva, segundo Caetano (2009), a organização do sistema educacional ocorre sob o apoio de determinadas orientações político-econômicas de cunho nacional e/ou internacional, buscando atender às mais variadas demandas do mercado de trabalho, entre as expectativas da sociedade, da sua dinâmica de valores e necessidades, bem como das imposições de um mundo globalizado.

Para melhor compreender a proposta da inclusão e, principalmente, a educação inclusiva, há necessidade de se recuperar conceitos e retornar marcos históricos importantes da constituição do sistema educacional atual, realidade que busca o atendimento à diversidade e uma educação para todos.

Não se pode deixar de explicitar, no entanto, uma perspectiva subjacente ao binômio inclusão/exclusão, a qual, de acordo com Kamimura (2007), remete a uma forte carga política que denuncia conflitos e desigualdades que estão presentes nas várias formas de exclusão da sociedade capitalista; logo, falar de inclusão pressupõe admitir que se vivencia também a exclusão.

Para se ter uma visão ampla do termo exclusão, recorre-se a Martins (2002, p.25), que assim define:

O tema da exclusão é um desses temas que fazem parte de um conjunto quase sistêmico de categorizações imprecisas hoje em dia utilizadas para definir os aspectos mais problemáticos da sociedade contemporânea no Terceiro Mundo. Do tema da exclusão passou-se ao substantivo excluído, pressupondo, portanto, que se trata de uma categoria social e de uma qualidade sociologicamente identificável nas pessoas e nas relações. Na verdade, a categoria exclusão é resultado de uma metamorfose

nos conceitos que procuram explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Mais do que uma definição precisa de problemas, ela expressa uma incerteza e uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea.

A exclusão, retomando Kamimura (2007), decorre de um fundamento desumano que envolve as relações sociais, em que os excluídos são os que não têm acesso a mercado, emprego, previdência social, educação, saúde, terra, moradia, entre outros, sendo desprovidos dos direitos fundamentais da pessoa humana.

Essa exclusão é, de acordo com Sousa e Costa (2009), sustentada por um mundo que é alicerçado nos pilares do capital, cuja lógica desumanizadora tem o individualismo, o lucro, a competição, a mais valia, o mercado como seus fundamentos e, como consequência desse fato, as pessoas sofrem diretamente todos os reflexos advindos deste contexto, tais como a exclusão, as diferenças econômicas, a miséria, o desemprego, as políticas neoliberais e a globalização.

Para entender melhor o fenômeno da globalização, Oliveira e Fonseca (2005, p. 56), informam que

o termo globalização se refere a um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Sugere a ideia de uma movimentação intensa, de aceleração e de integração global, tendo por base um processo de reestruturação produtiva em que a mais valia é produzida globalmente por meio de acumulação flexível. Globalização pode ser entendida como um conceito ou uma construção ideológica, sobretudo porque traz implícita a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir o desenvolvimento econômico e social, basta os países liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas da intervenção estatal. Desse modo, a economia por si mesma se define, criando um sistema mundial auto regulado, ou melhor, uma sociedade global livre regida por regras e sinais de mercado.

Diante de todas as mudanças promovidas pela globalização, Mendes (2006) afirma que o conceito da inclusão passou a ser sustentado como uma proposta de aplicação prática no campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que requer uma construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, conquistando a sua cidadania, na qual

a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Pinsky (2005) explica que a cidadania instaurou-se após processos de lutas que resultaram na elaboração da Declaração dos Direitos Humanos, rompendo com o princípio de legitimidade que vigia até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão; a partir daí, todos os tipos de luta foram travados para que se ampliasse o conceito e para que a prática de cidadania se estendesse para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias.

Neste contexto mundial, de acordo com Mendes (2006), em que a sociedade inclusiva passou a ser considerada, após a Declaração dos Direitos Humanos e também após a Declaração de Salamanca, como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva passou a configurar como parte integrante e essencial desse contexto e o paradigma da inclusão tornou-se, no final do século XX, uma palavra de ordem na maioria das ciências humanas.

Maciel (2009) discute que o percurso da inclusão é concebido em uma sociedade cujo sistema dominante e determinante é o capitalismo, o qual tem uma sociedade dividida em classes e o lucro é o objetivo a ser alcançado, mas, ao mesmo tempo, a busca pela inclusão social passa a ser reivindicada.

No entanto, como apontado por Martins (1997), a sociedade capitalista "desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica". Para o autor, "o problema está justamente nessa inclusão (...). Essa reinclusão, porém, se dá no plano econômico (...) mas não se dá no plano social".

Ainda de acordo com o autor,

o discurso de inclusão é apresentado nas justificativas de políticas com características das políticas de ações afirmativas e em programas que focalizam determinado grupo social. Essas justificativas geralmente contribuem para diminuição da exclusão e na ampliação do acesso à educação, de modo que tais políticas ganhem ênfase em um país cuja exclusão social é uma das características apontadas nos relatórios do Banco Mundial. (MARTINS, 1997, p. 38)

A inclusão apresenta-se como discurso ideológico que, de acordo com Maciel (2009) e Lima (2007), é apoiado pelos representantes do Banco Mundial, particularmente através de ações advindas de outras instituições, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Vale lembrar que esses organismos internacionais relacionados têm especificidades e objetivos distintos, sendo que o Banco Mundial tem interesses econômicos que orientam suas ações e os demais organismos desenvolvem ações com maior ênfase no aspecto social e cultural. Foram essas agências que incentivaram a elaboração de políticas orientadas pelo disposto nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, que deu ênfase ao discurso da inclusão social. As políticas sociais criadas na área da educação favoreceram o acesso de todos às escolas.

Apresenta-se a seguir algumas conceituações que serão importantes na compreensão desse trabalho, pois há muitas dúvidas sobre o emprego dos termos "Educação Especial" e "Educação Inclusiva". Na sequência, retoma-se o histórico da Educação Especial no Brasil.

1.1. Educação Inclusiva e Educação Especial: revendo conceitos

De acordo com Lima (2009), a educação inclusiva refere-se a um modelo de educação realizado na escola, cuja abrangência de atendimento não é limitada a um ou outro grupo - acolhe a todos os indivíduos independentemente de suas qualidades ou características físicas, sociais, culturais ou mentais, universalizando o acesso a todos.

A Educação Especial, por sua vez, segundo o conceito estabelecido pela Lei Federal n. 9.394/96, nomeada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 58, é disciplinada como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais, tendo início durante a educação infantil.

Com a Lei n. 9.394/96, a Educação Especial começa a assumir novas dimensões, pois as matrículas dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares dos ensinos infantil e fundamental se consolida; além disso, a novel norma legal prevê a oferta de serviço de apoio especializado, objetivando o atendimento das peculiaridades dos alunos, ofertando-lhes melhores condições para a sua aprendizagem.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2001 regulamentou a Lei Federal n. 9.394/96, instituindo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e informando o que o Poder Executivo espera da Educação Especial, consoante se observa no art. 3º:

Entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Tomando-se por base essa proposta da Educação Especial, seguindo a perspectiva da Educação Inclusiva, essa passa a ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolaridade, realizando um

atendimento educacional especializado, o qual disponibiliza recursos e serviços, além de orientar quanto a sua utilização durante o processo de ensino e aprendizagem.

Quando se reporta à Educação Especial, vale citar Ferreira (1993, p.17), que a define como

o conjunto de serviços educacionais não disponível nos ambientes sócio educacionais “normais ou “regulares”. Ela visaria o atendimento e a promoção do desenvolvimento de indivíduos que não se beneficiam significativamente de situações tradicionais de educação, por limitações ou peculiaridades de diferentes naturezas. A expressão “Educação Especial” engloba, atualmente, todos os serviços, procedimentos e institui que se dedicam ao indivíduo tido como excepcional. Tem assim um sentido que, incluindo a educação escolar, vai além dela, nos campos de reabilitação física, estimulação preventiva e áreas afins.

Ferreira (1993) salienta que a Educação Especial compõe-se por uma natureza diversificada de serviços no qual a dimensão do grau de diferenciação destes é dada a partir das características dos serviços oferecidos pela rede regular de ensino, tendo como objetivos o atendimento e a promoção dos alunos que a rede regular não pode atender por meio dos seus serviços. Sendo assim, a Educação Especial está vinculada ao Ensino Regular, como um componente de um sistema mais amplo, no caso, o sistema de educação geral.

Embora a definição de Educação Especial aponte para uma democratização dos serviços educacionais, voltado a um grupo de alunos não beneficiados potencialmente no ensino regular, devido as suas necessidades especiais, é necessário cuidado para não vincular a ideia de que apenas o aluno apresenta déficits, pois em determinados momentos pode ocorrer uma impossibilidade no sistema educacional, que não tem recursos suficientes para oferecer uma educação de qualidade para esses alunos que necessitam de serviços educacionais especializados.

Por isso, importante valorizar as palavras de Carvalho (2004), que destaca que

o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula escolar, mas do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Nesse

sentido, a política de democratização da educação propõe desafios pedagógicos, ainda que sua dimensão seja eminentemente social, mas ainda do que simplesmente escolar. Assim, um dos grandes desafios que implica a democratização do acesso à escola é o de buscar meios pelos quais a educação escolar, através do ensino de grandes tradições intelectuais, práticas e morais, possa cultivar valores como a igualdade, a tolerância, a não violência, a solidariedade, enfim, modos de vida que tenham na democracia política e social o maior de seus compromissos.

Baseando-se nos conceitos e argumentações expostos, a Educação Inclusiva é uma proposta para a educação escolar como resposta à democratização no ensino, considerando-se a existência de diferenças culturais, raciais, sociais, de habilidades etc; é mecanismo que possibilita conferir concretude ao mandamento constitucional do amplo e irrestrito direito à educação, na medida em que figura a escola como um lugar de oportunidade a todos de aquisição dos bens culturais, sociais e políticos construídos por toda a humanidade.

Por meio da Educação Especial busca-se assegurar o Postulado Constitucional da Isonomia no âmbito escolar - como modalidade da educação e tendo por finalidade assegurar recursos e serviços que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, deve proporcionar condições favoráveis para a inserção de todos no meio escolar.

Deve-se tomar o máximo cuidado de não reduzir a proposta da Educação Inclusiva ao atendimento único e exclusivo aos deficientes, pois desta maneira estar-se-ia limitando a sua proposta e também excluindo os demais necessitados dos benefícios aos quais fazem jus.

Sabe-se que para atingir a proposta da Educação Inclusiva são necessárias muitas mudanças, tanto no campo educacional como no social, político e, principalmente, no formativo. Quando se refere ao formativo, reporta-se à formação do cidadão como pessoa não apenas em seus aspectos culturais, sociais e políticos, mas também em sua formação como profissional habilitado que atuará na educação.

Ao falar de Educação Especial e Educação Inclusiva verificamos que alguns termos precisam ser explicados, pois ao longo deste trabalho serão bastante utilizados. Por isso, a seguir, serão expostas algumas definições que são

de grande relevância e que esclarecerão dúvidas que talvez possam surgir na leitura do assunto.

Por isso, o emprego correto das nomenclaturas é muito importante a fim de se evitar discriminações e, ao mesmo tempo, garantir-se a inclusão. O conceito 'necessidades educacionais especiais' será utilizado neste trabalho apoiado em Sasaki (2005), que defende que a palavra 'educativo' significa 'algo que educa'; já as 'necessidades' não educam, elas são 'educacionais', ou seja, concernentes à educação. O termo 'necessidades educacionais especiais', cabe ressaltar, foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 2, de 11-9-01.

Além do termo 'necessidades educacionais especiais', que diz respeito ao âmbito escolar, é preciso nomear as pessoas que possuem deficiências e, para isso, também recorro a Sasaki (2005), que evidencia em seu trabalho que os movimentos mundiais, incluindo o Brasil, após debaterem sobre o assunto, concordaram que o termo mais adequado é “pessoas com deficiência”. Esse termo é o adotado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.

Outro ponto que vale destacar, segundo Sasaki (2005), é sobre a terminologia utilizada antigamente, por volta da década 20 até mais ou menos o ano de 1960, para denominar a pessoa com necessidade especial. Estes eram chamados de indivíduos sem capacidade, ou seja, indivíduos que não são capazes de fazer algumas coisas por apresentarem uma deficiência. Após essa época, de 1960 a 1980, as terminologias foram substituídas por outras: os “defeituosos” eram os indivíduos com algum tipo de deformidade, os “deficientes” eram os indivíduos com algum tipo de deficiência (física, mental, auditiva, visual ou múltipla) e “os excepcionais” eram os indivíduos com deficiência mental. Portanto, neste trabalho, será utilizado o termo deficiência intelectual no lugar de deficiência mental.

Afigura-se relevante especificar os conceitos de deficiência mental e deficiência intelectual, posto que quando se refere à Educação Inclusiva e Educação Especial geralmente citam-se as deficiências (visual, auditiva, física) e quando se vai mencionar a que antes era denominada de deficiência mental atualmente utiliza-se o termo deficiência intelectual.

Para isso, recorre-se a Sasaki (2005), que explica que ao longo da história muitos conceitos foram sendo criados e a pessoa com deficiência mental já foi identificada por vários apelidos (débil, tonta, mongoloide, retardada mental, excepcional etc.), mas, atualmente, há uma tendência mundial e também brasileira de usar o termo deficiência intelectual por duas razões.

A primeira tem a ver com o fenômeno propriamente dito, ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por se referir ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em se poder melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, pois o uso destes termos tem gerado confusões há vários séculos.

Além disso, houve também a mudança na terminologia de referência aos deficientes. Sasaki (2005) coloca que passou de pessoas deficientes para pessoas portadoras de deficiência, depois para pessoas com necessidades especiais e atualmente para pessoas com deficiência.

Além do termo necessidades educacionais especiais, que diz respeito ao âmbito escolar, é preciso nomear as pessoas que possuem deficiências e, para isso, socorre-se de Sasaki (2005), que evidencia em seu trabalho que os movimentos mundiais, incluindo aqui no Brasil, após debaterem sobre o assunto, concordaram que o termo mais adequado é “pessoas com deficiência”. Esse termo faz parte da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.

1.2 - Educação Especial: aspectos históricos, políticos e legais

Mendes (2006) informa que a história da Educação Especial no contexto mundial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos de vários países que desafiaram os conceitos vigentes na época, acreditando nas possibilidades dos indivíduos até então considerados ineducáveis. Esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles os próprios professores de seus pupilos. Mas mesmo com essas escassas experiências inovadoras, o cuidado foi meramente custodial e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes, sendo uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente recebia mais cuidados e proteção em ambiente separado.

O primeiro precursor do trabalho com a Educação Especial, como ilustra Bueno (2011), foi o monge beneditino Pedro Ponce, no século XVI, que educou crianças surdas, filhos de grandes personagens da corte espanhola. Depois do monge, apenas no século XVII foram surgindo outros educadores de crianças surdas de diversos países como Espanha, Inglaterra, Itália, Holanda e Alemanha.

Já no caso dos deficientes mentais, Bueno (2011) coloca que neste mesmo período que no qual ocorreu o início na educação dos surdos, eram colocados em asilos, pois não se estabelecia nenhuma diferença entre eles e os loucos.

Bueno (2011) destaca que as referências sobre a Educação Especial, após esses dois séculos, consideram o século XVIII o marco definitivo no esforço da sociedade moderna no sentido de proporcionar uma Educação Especializada compatível com as necessidades das crianças especiais. Assim foram surgindo às primeiras escolas públicas para deficientes visuais e surdos em Paris, Espanha e Alemanha. Mas o ensino oferecido era bem diferente do ofertado para as crianças normais, pois a eles era ensinada uma instrução básica, como gestos substitutivos da fala ou o reconhecimento de algumas frases em letras em relevo, sendo que a maior parte do tempo era dedicada a trabalhos manuais.

Mendes (2006) e Bueno (2011) concordam que a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais.

Vale destacar que em 1948, após a tomada de consciência das tragédias e atrocidades vividas durante a 2ª Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945 com o intuito de estabelecer e manter a paz no mundo, organizou a Declaração Universal de Direitos Humanos, Diploma que afirma que:

Todo ser Humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possui, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Seu valor é inerente à natureza do homem e às potencialidades que traz em si; em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para sua promoção. O princípio é válido tanto para as pessoas consideradas normais ou ligeiramente afetadas, como também para as gravemente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridimensionais; tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação, de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar das experiências que lhe são oferecidas para desempenhar-se como pessoa e membro atuante de uma comunidade.

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os movimentos sociais em defesa e fortalecimento desses direitos foram intensificados nas décadas de 60 e 70 (século XX), como destaca Mendes (2006), e despertaram na sociedade a conscientização e a sensibilização dos prejuízos que a segregação e a marginalização traziam a esses grupos e a partir desse contexto iniciou uma espécie de base moral, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiência teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Com isso criou-se uma proposta de integração escolar que visava promover meios mais adequados para o atendimento das necessidades dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento e reconhecendo que as pessoas com necessidades especiais tinham o direito de conviver socialmente.

Com essa nova proposta de integração escolar, esclarece Mendes (2006), iniciou-se um movimento por ações políticas que garantissem os direitos fundamentais, evitando discriminações. Além disso, o elevado custo dos

programas segregados num contexto de crise mundial do petróleo fez com que os países adotassem a ideologia de integração, pois representaria uma economia para os cofres públicos que não mais podiam manter sistemas educacionais paralelos para as pessoas com deficiência.

Mendes (2006) aborda que juntamente com a proposta de integração veio a normalização, que teve gênese nos países escandinavos, que questionavam o abuso das instituições. Esse princípio da normalização tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar em estilo ou padrão de vida comum ou normal em sua cultura, tendo oportunidades de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. Depois da adesão deste princípio, por vários países, a partir da década de 70, as escolas comuns passaram a aceitar crianças e adolescentes deficientes em classes comuns ou pelo menos em classes especiais.

A década de 80 foi inaugurada pela insatisfação de educadores norte americanos que iniciaram um movimento de reforma educacional que culminou na proposta de inclusão escolar, cujo ponto básico foi a junção de recursos da educação regular com os da Educação Especial. Além disso, defendeu-se a ideia de um único sistema educacional para todos os alunos, com ou sem deficiência (MENDES, 2006)

Outros países também vinham fazendo modificações em seus sistemas de ensino e também foram discutindo mudanças educacionais, como foi o caso da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, realizada na Espanha, no ano de 1981, quando se buscou enfatizar a igualdade de oportunidades de educação, lazer e trabalho para todos, o que deu origem à Declaração de Sunderberg.

Outro evento importante que precisa ser lembrado ocorreu no ano de 1989, durante a reunião da Assembleia Geral das Nações Unidas, quando foi criada a Convenção dos Direitos da Criança. O art. 2º declara que

Artigo 2º. Os Estados partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita a sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências

físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

Essa convenção veio ajudar na consolidação de movimentos em prol ao direito das crianças, tanto as consideradas normais quanto às portadoras de algum tipo de deficiência, contribuindo também para o processo de inclusão social.

O movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades especiais, de acordo com Mendes (2006) e Bueno (1999), surgiu de forma mais focalizada e organizada nos Estados Unidos e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 90, influenciando significativamente a ideologia da educação inclusiva atualmente difundida mundialmente.

A Educação Especial no Brasil, influenciada pelos movimentos mundiais, é dividida em três períodos, segundo Mazzotta (1996): o primeiro período, de 1854 a 1956, refere-se às iniciativas oficiais e particulares; o segundo período, de 1957 a 1993, é definido por iniciativas de âmbito nacional; a partir de 1993, caracteriza-se por um período de movimentos em favor da inclusão escolar.

Kassar (1999) e Mazzotta (1996) ressaltam que o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais teve início na época do Império, após a fundação de dois institutos: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), criado através do Decreto Imperial n. 1.428, assinado por D. Pedro II (este instituto hoje é chamado de Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), que foi criado pelo Decreto n. 839, por D. Pedro II (esse instituto hoje é chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Ambos os Institutos foram fundados na cidade do Rio de Janeiro.

Miranda (2008) explica que a fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento das pessoas com necessidades especiais e deu abertura para a conscientização e a discussão sobre a Educação Especial no país.

Mazzotta (1996) e Januzzi (2006) acrescentam que ainda na época do segundo Império houve ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com necessidades educacionais especiais - em 1874, o Hospital Estadual de Salvador (Bahia), hoje Hospital Juliano Moreira,

prestava serviços de assistência aos deficientes mentais, termo empregado na época; tal atendimento, no entanto, não podia ser caracterizado educacional, mas sim voltado para uma assistência médico-pedagógica.

Foi nesse período que, segundo Jannuzzi (2006), o atendimento inicial voltado ao deficiente era realizado sob a perspectiva de duas vertentes observadas na Educação Especial no Brasil, quais sejam: a médico-pedagógica e a psicopedagógica.

De acordo com a vertente médico-pedagógica, a medicina foi influenciando a educação do deficiente, as escolas passaram a ser atingidas por medidas de higiene, ocorreu uma preocupação com a eugenia e surgiu a institucionalização escolar ligada aos hospitais psiquiátricos.

Essas medidas refletiram de forma negativa na Educação Especial, pois trouxeram tendências segregadoras de atendimento aos deficientes. Juntamente a todas essas medidas, surgiram também métodos para medir o grau de inteligência do deficiente, contribuindo ainda mais para exclusão do deficiente da sociedade (JANNUZZI, 2006).

Para a corrente psicopedagógica havia a preocupação de encontrar um conceito preciso para definir a 'pessoa anormal', mas, ao mesmo tempo, defendia a vertente em questão a educação dos indivíduos considerados 'anormais' que, após passarem por avaliações por meio de escalas métricas de inteligência, eram encaminhados para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados. O método utilizado pelos seguidores dessa vertente era visto sob dois âmbitos: no primeiro, utilizava recursos pedagógicos alternativos e o outro desenvolvia e adaptava Escalas de Inteligência que eram utilizadas para a identificação dos níveis intelectuais das crianças ou jovens. Sob esse âmbito de escalas, acabou surgindo uma tendência diagnóstica que teve como resultado a prática de medidas segregadoras que deram origem às classes especiais para deficientes mentais (JANNUZZI, 2006).

Mazzotta (1996) destaca que na metade do século XX (até 1950) havia no Brasil quarenta estabelecimentos de ensino regulares mantidos pelo poder público, um federal e os demais estaduais, sendo que todos prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Vale dizer ainda que, além disso, existiam catorze estabelecimentos de ensino regular, sendo um federal,

nove estaduais e quatro particulares, que atendiam alunos com outros tipos de deficiências. A maioria desses locais, embora de ensino regular, atendia aos alunos com necessidades especiais em classes especiais, pois nesta época estava iniciando no Brasil o atendimento escolar especial.

Miranda (2008) ressalta que a década de 1950 foi marcada, em âmbito mundial, por gerar muitas discussões sobre os objetivos e a qualidade dos serviços educacionais especiais até então ofertados. No Brasil, na mesma época, ocorria uma significativa expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas, como também de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Verificou-se um aumento no número de estabelecimentos de ensino especial entre os anos de 1950 e 1959, sendo que a maioria destes estabelecimentos era pública, em escolas regulares.

É importante mencionar que neste contexto brasileiro, no que se refere à disciplina legal, a Educação Especial começou a ser tratada anteriormente a década de 50 em pequenos trechos, como é o caso da Constituição de 1946, que em seu capítulo II menciona sobre a educação e a cultura, afirmando em seu artigo 172º: "cada Sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviço de assistência educacional que assegure aos alunos necessitados, condições de assistência escolar".

Em relação a tal época de novas iniciativas no setor educacional para as pessoas com necessidades especiais, Mazzotta (1996) salienta que foram sendo criados novos institutos para o atendimento dessa população, incentivados pela iniciativa privada sem fins lucrativos e, como exemplo disso, podem-se citar a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, criada em 1954, e a Associação de Assistência a Criança Defeituosa, criada em 1950.

De acordo com Mendes (1995), foi no ano de 1957 que o atendimento educacional aos indivíduos com necessidades educacionais especiais foi assumido pelo governo federal em âmbito nacional através da criação de campanhas voltadas especificamente para este fim.

A primeira campanha foi feita em 1957, Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída pelo Decreto nº 42.728, que tinha por finalidade promover por todos os meios às medidas necessárias à educação e assistência

em território nacional. Logo em seguida, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, em 1958, pelo Decreto nº 44.236, tendo como objetivo oferecer maiores oportunidades de atendimento ao deficiente visual. Em 1960, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional às crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo (MAZZOTTA, 1996).

Em 1961 foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, diploma legal que, em alguns de seus artigos, fez menção à educação de alunos com necessidades especiais, trazendo em seu contexto: título X, que trata da Educação de Excepcionais, em seu artigo 88º que "a educação de excepcionais deverá no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Artigo 89º: "Toda iniciativa considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções".

Depois, em 1967, o título IV da Constituição, em seu item que trata da Família, da Educação e da Cultura, também deu ênfase em seu artigo 169º, § 2º que "cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar".

Como se pode observar, nas duas primeiras Constituições (1946 e 1967) o texto é praticamente o mesmo e a única diferença entre eles é que a primeira menciona condições de "assistência" escolar, isto é, condições para que o aluno assista, tão somente, às aulas; a segunda, por sua vez, fala de condições de "eficiência" escolar aos necessitados de Educação Especial, no sentido de que eles possam chegar a graus de qualificação considerados satisfatórios.

Com a emenda Constitucional em 1969, houve a reformulação no artigo, 175, § 2º, estabelecendo que lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

Após tais Diplomas Normativos e também com a instituição da CADEME, foi aprovada, em 1971, a Lei 5.692 - Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º

e 2º graus - que explorou o tema da Educação Especial com apenas um artigo (JANNUZZI, 2006, p.141):

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Ainda no âmbito político-administrativo, em 1971, o Ministério da Educação (MEC) criou um grupo para realizar uma completa avaliação da Educação Especial no Brasil. Nos anos seguintes, foi criado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial – com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, marcando, portanto, o início das ações sistematizadas do atendimento educacional especial prestado no Brasil.

É importante observar que nas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editadas em 1961 e 1971, a Educação Especial era apenas um título dentro do conjunto de leis, evidenciando que esta modalidade de educação devia, na medida do possível, enquadrar-se no sistema geral, com o objetivo da integração junto à comunidade.

Em 1973, segundo Mazzotta (1996), com a criação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, através do Decreto nº 72.425, veio à finalidade de promover em território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Com a criação deste Centro, foram extintas a Campanha Nacional de Educação aos Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Uma emenda Constitucional lançada em 1978 assegurou aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica - isto mediante, como está descrito em seu artigo I, uma Educação Especial e gratuita.

Vale afirmar que uma Emenda Constitucional de 1969 já mencionava a existência de Lei Especial para tratar do assunto, mas foi somente na emenda de 1978, que enunciou de forma efetiva o direito assegurado a uma Educação Especial e gratuita aos necessitados.

Entre os anos de 1976 e 1981, de acordo com Miranda (2008), houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os mais diversos segmentos de toda a sociedade para a importância do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a ser comemorado no ano de 1981.

Segundo Jannuzzi (2006), em 1986, no Governo Sarney, através do Decreto nº 93.613, mudou o CENESP, que foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), sendo integrado à estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Neste mesmo ano de 1986, segundo Ferreira (1995), foi criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que visava coordenar assuntos, atividades e medidas que se referiam às pessoas portadoras de deficiências.

No ano de 1988, Miranda (2008) destaca que foi promulgada a Constituição Federal, que estabeleceu a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, assegurou o direito de todos à educação, garantindo o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Um aspecto importante que traz a Constituição Federal é que o atendimento às necessidades educacionais especiais deve pautar-se no respeito à dignidade do ser humano e no seu direito ao pleno desenvolvimento, considerando-se que figura o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, como anuncia o *caput* do Art. 5º: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (BRASIL, 1988).

A partir da Lei Suprema de 1988, ficou estabelecido que a Educação Especial há de ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino ao invés de instituições especializadas. Isso está exposto no seu Título VIII, que expressa sobre a Ordem Social, no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 208, § 3º: "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"

O artigo 205 consagra o direito de todos à educação de qualidade:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do e Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Pode-se afirmar que a Constituição da República de 1988 foi um passo importante e fundamental para a inclusão das pessoas com deficiência.

No ano de 1990, a Secretaria de Educação Especial foi extinta e a Educação Especial ficou a cargo da Secretaria de Ensino Básico (SENEB), no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), onde nele existia uma coordenação específica para a Educação Especial (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2006).

De acordo com Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2006), em 1992, depois da queda do governo de Fernando Collor de Mello, retorna a SEESP (Secretaria de Educação Especial) com uma nova sigla e uma nova situação na estrutura básica do MEC.

No ano de 1990, segundo Kassir (1999), foi aprovada e publicada a Lei Federal n. 8.069, denominada de "Estatuto da Criança e do Adolescente", que, em seu artigo 54, faz referência ao atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi outro grande passo dado a favor da inclusão, pois estatui, no seu Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo I – o Direito à vida e à Saúde, artigo 11, § 1º, que "a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado". O § 2º acrescenta que "incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação".

Em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Artigo 54, § 3º, o Estatuto faz menção ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com o Diploma Legal em comento, reforçou-se o direito ao ensino especial aos necessitados, de preferência na rede regular de ensino, além de haver

mencionar a incumbência do poder público em fornecer próteses, medicamentos e outros recursos necessários aos portadores de necessidades especiais.

Ferreira (1995, p.91) ilustra que a década de 90 trouxe um novo conjunto de reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para todos, destacando também a ampliação das referências à construção de uma escola inclusiva e das críticas aos modos consolidados da Educação Especial.

Vários países ao longo dos anos foram se mobilizando em busca de ações e estratégias para consolidar a inclusão. Carvalho (2002) aponta que a Educação Especial tem sido uma preocupação tanto do Brasil como em outras partes do mundo.

Miranda (2008) ressalta que foi somente a partir da década de 1990 que começou a ser debatido o tema inclusão, principalmente depois de dois eventos que foram mundialmente significativos para a discussão dessa temática. São eles: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, que procurou garantir a igualdade de acesso à educação de pessoas com qualquer tipo de limitação e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que ocorreu em Salamanca, na Espanha, em 1994, onde foi elaborado o documento Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.

Vale citar alguns dizeres desses acordos, convenções e declarações, para se ter a ideia da importância que representaram na consolidação das políticas inclusivas.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, criada em Jontiem, na Tailândia, no ano de 1996, buscou trazer o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental, traduzindo o compromisso da garantia ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas às crianças, jovens e adultos. Depois, no Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para alunos com Necessidades Especiais, que ocorreu em Caracas, na Venezuela em 1992, foi discutido como principal eixo temático a aplicação das recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, para as pessoas com necessidades educativas especiais. Assim Carvalho (2002) sintetiza a proposta do Seminário:

A Educação Especial deixa de ser entendida como uma educação diferente para alunos diferentes, e se converte num conjunto de meios pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo, para que possa responder satisfatoriamente às necessidades particulares de todos os alunos (BRASIL, p.10 apud CARVALHO, 2002, p.45).

Com a Declaração de Salamanca, elaborada na Espanha, em 1994, reafirmou-se o direito à educação de cada indivíduo, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, pois muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem, em decorrência de possuírem necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização, cabendo, portanto, às escolas encontrar a maneira de educá-las com êxito, inclusive as que possuem deficiências graves.

O Brasil, embora não tenha participado efetivamente e nem contribuído em todos os mencionados encontros, utilizou-se das ideias então apresentadas, refletindo e repercutindo em pontos favoráveis na elaboração de leis, decretos, pareceres e outros que fundamentaram uma melhor articulação dentro da Educação Especial no país. A Declaração de Salamanca, por exemplo, passou a ser o princípio norteador de todas as nossas políticas educacionais especiais na atualidade.

De acordo com Jannuzzi (2006), depois da Declaração de Salamanca (1994), a qual foi endossada pelo Brasil, a inclusão teve um avanço em relação à integração e implicou numa reestruturação do sistema comum de ensino no que diz respeito às necessidades educacionais especiais.

Vislumbrando essa postura de respeito ao ser humano e as suas diferenças, destaca-se uma consciência crítica nacional e internacional, que se consolidou nos princípios e recomendações dos compromissos definidos em nível nacional, bem como em convenções, acordos e declarações internacionais das quais o Brasil é signatário (BRASIL, 1999).

Para reforçar essa obrigação do País em prover a educação, foi publicada, em dezembro de 1996, a Lei Federal n. 9.394/96, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Através dessa lei foram alcançados avanços significativos no âmbito da Educação Especial, tanto no que diz respeito

à inclusão no ensino regular, como também sobre a formação de professores para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Na vigente Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, a Educação Especial ganhou um maior espaço, recebendo um capítulo inteiro para embasá-la (Capítulo V), refletindo as recentes preocupações e propostas advindas dos encontros mundiais sobre Educação Especial, além de confirmar e ajustar o princípio estabelecido na Constituição Federal que é ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Foi somente nessa Lei 9.394/96 que a Educação Especial ganhou em capítulo. O capítulo V trouxe em seu artigo 58 os seguintes dizeres:

Entende-se por Educação Especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

E, pela primeira vez, foi disposto sobre a qualificação do professor que atua em Educação Especial, sobre currículos e recursos específicos para as necessidades dos portadores, entre outras.

Como se percebe, os parâmetros legais já outorgam o direito de todos à educação, faltando agora a conquista desses direitos dentro das próprias escolas, somente possível com a participação de todos: pedagogos, administradores escolares, pais, psicólogos, psicopedagogos, professores, alunos, funcionários e os que constituem a comunidade.

A Política Nacional de Educação Especial de 1993 – PNEE - compreendeu um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao alunado portador de necessidades especiais. Serviu de fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania. Aponta que a pessoa portadora de deficiência tem o direito às oportunidades educacionais, não só à educação.

Com o PNEE, o aluno passou a ter oportunidade do atendimento educacional especializado que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, onde as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e, além disso, disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.

Outro aspecto favorável que a política trouxe foi que a inclusão escolar teve início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Com o PNEE deverão ser inspirados novos planos de ação que definam responsabilidade dos órgãos públicos e das entidades não governamentais, cujo êxito dependerá da soma de esforços e recursos das três esferas de governo (federal, estadual e municipal) com também da sociedade civil.

Atualmente, é a *Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*, que se responsabiliza pela Educação Especial no Brasil. Em consonância com as atribuições do Ministério da Educação, coordena ações voltadas à formulação de novas políticas públicas para o atendimento as pessoas com necessidades especiais.

Nesta perspectiva, além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a Educação Especial norteia sua ação pedagógica por princípios que são, entre outros: princípios da normalização (oferecer aos portadores as mesmas condições e oportunidades a que outras pessoas têm acesso); princípio da integração (ações interativas exercidas com reciprocidades entre pessoas ou instituições); princípio da individualização (adequar o atendimento educacional às necessidades, respeitando as diferenças individuais); princípio da legitimidade (participação dos portadores de deficiências ou de seus representantes legais, na elaboração de programas). Estes princípios vão ser adaptados nos currículos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram propostos pelo governo federal com objetivo de oferecer um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país, tendo como função a orientação e a garantia da coerência dos investimentos no sistema educacional, da socialização de discussões, configurando uma proposta flexível a ser concretizada nas discussões regionais e locais sobre os currículos e sobre os programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais.

Assim, as adaptações nos PCNs possibilitaram um conjunto de proposições que respondem à necessidade de referenciais ao sistema educacional do País a fim de garantir que sejam respeitadas as diversidades culturais, regionais, religiosas, políticas e individuais que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, buscando a construção da cidadania e tendo como meta ideal a crescente igualdade de direitos entre os cidadãos.

Além disso, os PCNs trazem possibilidades educacionais que colaboram na atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, pois pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos, não se tratando de um novo currículo, mas sim de um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente todos os educandos. (BRASIL, 1999).

As questões colocadas são: o que o aluno deve aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o sucesso de aprendizagem; o que, como e quando avaliar o aluno. O objetivo é fazer com que os estudantes especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais.

Para isso, alguns aspectos precisam ser considerados, como a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores, o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários, e as adaptações curriculares e de acesso ao currículo entre as características curriculares que facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, destacando-se: a flexibilidade – isto é, a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o

mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado – e a consideração de que, ao planejar ativamente para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação (BRASIL, 1999. nº 12).

No sentido de enfatizar a política educacional especial, o MEC, através no parecer CNE/CEB n. 17/01, focaliza as principais necessidades para a Educação Especial sendo elas:

“1- Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus” (sic).

2- Outros estudos:

- a) “Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”;
- b) “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”;
- c) “Recomendações aos Sistemas de Ensino”; e,
- d) “Referenciais para a Educação Especial”.

Partindo dessas premissas, o MEC criou a Resolução CNE/CEB nº 02/01 que criou as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica e no seu artigo primeiro e a seguir no parágrafo único, diz o seguinte:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Com o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, houve um grande avanço na construção de objetivos e metas para a consolidação de projetos de escolas inclusivas, que garantam o atendimento à diversidade humana. A referida lei estabeleceu parâmetros para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, mas, ao mesmo tempo, apontou um grande déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação

docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Na Convenção da Guatemala (1999), documento este ratificado no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. E definiu como discriminação, tomando por base a deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Tal Decreto teve importante repercussão na educação, pois exigiu uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Vale lembrar ainda que na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002 veio para estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior, em seus cursos, devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No ano de 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que visou transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Este programa promoveu um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Sucessivo ao programa de formação, no ano de 2004 o Ministério Público Federal divulgou um documento que falava sobre o acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, tendo como objetivo primordial a disseminação dos conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Dando continuidade ao seu trabalho de impulsionar a inclusão educacional e social, o Poder Executivo Federal emitiu o Decreto nº 5.296/04, que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, em que estabeleceu normas e

critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, lançando o Programa Brasil Acessível, que foi implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

A ideia de sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, defende a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos a todas às oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (SEESP/MEC, 2004).

Em 2006, surgiu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, em que o Brasil tornou-se signatário. Este documento estabelece que os Estados devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetivou, dentre as suas principais ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de

recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008).

A resolução CNE/CEB nº 04/09 instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Assim dispõe o seu artigo 1º:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

É importante observar que a Educação Especial vem sendo debatida e discutida há várias décadas - embora os avanços nesta área estejam sendo significativos, tem-se ainda um longo caminho a percorrer, pois não basta somente incluir os alunos com necessidades especiais nas redes regulares de ensino sem antes preparar a escola, garantir condições de trabalho e formação continuada aos professores e a toda comunidade para essa mudança.

As legislações que dispõem sobre a formação de professores reconhecem-no como um generalista da educação. Percebemos isso claramente no art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, em que expõe que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Já as leis da Educação Especial, mais especificamente a Resolução 02/01, em seu artigo 18º, aborda a formação de professores para o trabalho com a educação especial, valorizando os *professores capacitados e especializados*.

São considerados *professores capacitados* para atuação em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior,

foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Os *professores especializados em educação especial* são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais

Pelo que podemos perceber, é necessário definir que tipo de formação o professor carece para fazer um trabalho de qualidade com os alunos com necessidades educacionais especiais, pois há divergências sobre a responsabilidade de quem vai ensinar esses alunos.

Finalizando, é importante ressaltar que embora as legislações e os estudos que tratam da Educação Especial e Educação Inclusiva estejam em plena evolução, apenas isso não basta, pois há necessidade de uma reflexão conjunta entre governantes, pesquisadores, escolas e professores para definir pontos ainda divergentes que estão dificultando a inclusão, sendo um dos mais conflituosos a formação dos professores.

Essa formação, além de ocorrer nas universidades, deve também continuar ao longo do seu trabalho, mas há necessidade de propor uma formação que seja capaz de transformar a prática pedagógica do professor e que não seja apenas reduzida a palestras, a cursos de curta duração ou seminários isolados, mas, sim,

a um acompanhamento contínuo (GLAT, 1998; MIRANDA, 2008), pois ações isoladas são consideradas paliativas e não resolvem o problema em questão.

Esta questão da formação dos professores será abordada no próximo capítulo deste trabalho, que trará a sua importância para o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

CAPÍTULO II

A Formação do Professor e a Educação Especial

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (Fernando Pessoa).

Refletindo sobre este pensamento de Fernando Pessoa e avaliando todas as mudanças ocorridas na legislação na área da formação de professores, na sociedade, nas invenções tecnológicas e na enorme velocidade com que as informações e os novos conhecimentos vão sendo produzidos todos os dias, faz-se necessário, cada dia mais, que os profissionais tornem-se capacitados para atender às demandas do cotidiano escolar, tendo em vista as necessidades apresentadas pelos alunos. Por isso, surge a necessidade de se pensar que tipo formação deve ser oferecido ao professor no curso de Pedagogia, a fim de que o capacite ao atendimento de tantas exigências que estão sendo impostas pelas normas legais que asseguram o atendimento de alunos com necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular.

Na perspectiva de uma educação voltada para todos, determinada por uma política educacional que contempla uma proposta educacional de educação inclusiva, coloca-se a necessidade da escola iniciar um processo de reestruturação de suas normas e princípios de organização do trabalho pedagógico, com o intuito de dar conta dessa diversidade tão grande que nela está contida.

Com todas essas novas exigências postas e exigidas da escola, os professores tornam-se cada vez mais os atores e os responsáveis por fazer deste ambiente educacional um local que atenda a toda essa diversidade humana. Há que se questionar suas condições de trabalho e processo de formação, além de admitir que as coisas não são tão fáceis quanto aparentam ser, pois quando se fala sobre diversidade e inclusão escolar entra-se num campo de opiniões profundamente divergentes.

Oliveira (2000 *apud* DUEK, 2006) destaca que a visão de uma escola que não segrega vem impondo a articulação de novas concepções quanto à formação de professores à medida que, historicamente, a escola sempre foi organizada por padrões de turmas homogêneas.

Glat e Nogueira (2002) contemplam que a formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem, trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino “universal” que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades, logo, por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem normal e saudável para todos os sujeitos, sendo que aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais, isto é, fora da norma, denominados de alunos especiais e aliados do sistema regular de ensino.

Esta concepção de normalidade, ainda de acordo com Glat e Nogueira (2002), acabou por gerar dois tipos de processos de ensino aprendizagem: o normal e o especial. No primeiro caso, o professor estaria frente aos alunos considerados normais, que seguem o padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado durante sua formação; no segundo caso, estariam os alunos que apresentam os denominados distúrbios ou dificuldades de aprendizagem e/ou aqueles que precisam de processos de ensino aprendizagem diferenciados por apresentarem deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, a prática pedagógica do professor encontra-se impregnada pelo mito, pela concepção errônea de que existem duas categorias qualitativamente distintas de alunos: os normais - que frequentam a escola regular - e os excepcionais, que são clientela da Educação Especial. Em outras palavras, ou o professor ensina o aluno em um processo de aprendizagem contínuo, e aí ele está lidando com o aluno normal, ou, então, se surgir algum problema de aprendizagem que perturbe este processo, ele se encontra frente a um sintoma de doença ou desequilíbrio, isto é, um distúrbio de aprendizagem, algum tipo de deficiência ou doença mental e, portanto, o aluno em questão não pertence ao seu universo de ensino.

Nóvoa (1992) destaca a elevação dos movimentos recentes que vêm trazendo a necessidade e o desejo de que seja superada a relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula, pois tais

movimentos têm como objetivo a colocação dos professores no centro dos debates educativos e dos problemas investigatórios, numa mistura de vontades de produzir outros tipos de conhecimentos que sejam mais próximos das realidades educativas e do cotidiano dos professores. Zeichner (1993) reforça a preocupação da necessidade de ajudar os professores a adquirirem atitudes, saberes e capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto a uma população estudantil variada.

Destaca-se, hoje, num progresso contínuo, a atenção sobre a formação dos professores, principalmente com um enfoque em seu pensamento, situando-o como um sujeito reflexivo, como um produtor de saberes profissionais e pessoais, inserido em uma complexidade de ações educativas, permeadas por conflitos de valores e de muitos dilemas. Assim, na formação do educador, deve-se considerar que “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÍAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1992, p. 15).

Se não se considerar o professor como sendo uma pessoa com dilemas e conflitos, recairá sobre ele um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento.

Diante dos desafios impostos pela realidade educativa e considerando que esta formação é um dos pontos-chave para que a escola se torne um ambiente que atenda toda uma diversidade, cabe analisar nesse capítulo como vem ocorrendo a formação inicial dos professores no curso de Pedagogia.

2.1. O Curso de Pedagogia: histórico e perspectivas

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida (John Dewey).

Busca-se no presente subcapítulo a apreciação do histórico e da legislação que contribuíram para a organização do Curso de Pedagogia, fazendo uma retrospectiva dos principais momentos que o marcaram.

Tal discussão se faz necessária para que se possa, posteriormente, melhor discutir a proposta curricular do mencionado curso na atualidade, especificamente o tratamento dado à Educação Especial, buscando refletir como a formação dos pedagogos vem sendo pensada para a atuação na Educação Especial e para o trabalho com alunos com necessidades especiais nas salas regulares, considerando-se as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) e o projeto pedagógico de um curso de Pedagogia em particular.

Antes de se iniciar o histórico da Pedagogia no Brasil, far-se-á uma sucinta retrospectiva da história, apoiada em Libâneo (2010). Segundo o autor, a Pedagogia existe desde que houve a necessidade de cuidar de crianças e de promover a sua inserção num contexto social. A instituição da pedagogia ocorreu com a Modernidade, por volta do século XVI. Citando Mialaret (1991), Libâneo traz a definição do termo pedagogo em um dicionário francês de 1960: "Pedagogo: mestre ao qual se dá o encargo de instruir e educar um aluno, de ensinar-lhe gramática e de vigiar suas ações" (p.163).

Ghiraldelli (2007) explica que, em grego, *paidós* significa criança e *egodé* indica condução; aglutinadas e adaptadas ao português elas nos dão a palavra pedagogia. Ainda segundo este mesmo autor, na Grécia Antiga o *paidagogo* era o condutor da criança, sendo o responsável por colocar a criança no caminho da escola, na direção do saber.

Já o século XVIII foi chamado de século da Pedagogia, porque se desenvolveu a educação pública estatal e também ocorreu o início da educação nacional, gratuita e obrigatória. Além disso, surgiram grandes nomes da pedagogia clássica, entre eles Rousseau e Pestalozzi. O século XX mergulhou na teoria educacional, inaugurando a cientificidade da Pedagogia, que expressa um

grande vínculo entre educação e sociedade, em que a escola terá que atuar na preparação da sociedade voltada para o consumismo, a tecnologia e o mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2010).

A Pedagogia no Brasil, segundo Cury (2005), se destaca em 1827, na época do Império, momento em que surgiu a primeira lei geral de educação a fim de fazer jus ao mandamento constitucional da gratuidade do ensino primário para os considerados cidadãos.

A lei geral pressupunha a formação de docentes como incumbência dos poderes gerais. Contudo, a formação de docentes para o ensino primário passou a ser levada adiante pelas Províncias como consequência do Ato Adicional de 1834. Desde então, por conta da descentralização promovida por esse Ato, a formação de docentes para atuar no ensino primário se dava no âmbito das Escolas Normais sob a responsabilidade das Províncias, as quais detinham os impostos menores. O ensino superior, nesse período, ficou sob a competência da União.

Caetano (2009) explica que os decretos sancionados pelo Governo Provisório para a realização das reformas ficaram conhecidos como a Reforma Francisco Campos, que estabeleceu, entre outros aspectos, uma nova ordem ao ensino superior por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, denominado “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotava o regime universitário. Seu proponente, antes de assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, foi responsável pela reforma educacional mineira, principalmente aquela relacionada com a formação e capacitação de professores.

Segundo Brzezinski (1996), ao lado da instalação de estudos pedagógicos em nível superior na esfera pública, uma decisão governamental, em 1931, contribuiu para a organização das bases de uma política de formação de professores. Embora com resistências, em especial dos cientistas, o Governo Provisório estimulou essa formação ao preceituar a obrigatoriedade de titulação para o exercício do magistério no ensino secundário e normal.

Apesar de a reforma de 1931 fazer uma previsão da abrangência nacional para a Faculdade de Educação, durante a década de 30, os avanços para a institucionalização da formação superior do professor ficaram restritos aos dois

Estados-membros mais urbanizados regiões do País, que eram São Paulo e Rio de Janeiro.

Saviani (2008) acrescenta que foi após a promulgação do Ato Adicional de 1834 que se colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, que resolveram adotar as Escolas Normais para formação de professores, cuja ideia vinha de países europeus.

Foi em Niterói, no Rio de Janeiro, que foi criada a primeira Escola Normal e que era, a princípio, muito simples, com um diretor que também era professor. Seu currículo se resumia ao conteúdo da escola elementar, não prevendo nada relativo à formação didático-pedagógica.

Tunuri (2000) sistematiza algumas características comuns que podiam ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas: a organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império; o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo; a infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, quanto às instalações e equipamentos, era objeto de constantes críticas nos documentos da época; a frequência era reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das Escolas Normais independentemente de concurso.

A autora avalia que nos primeiros 50 anos do Império as poucas Escolas Normais do Brasil, pautadas nos moldes das escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.

Foi somente a partir de 1868/70, segundo Tunuri (2000), que as transformações de ordem ideológica, política e cultural foram acompanhadas de intensa movimentação de ideias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. Foi a partir desse período que se disseminou a crença de que um país é o que a sua educação faz. Generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas que a difusão do ensino ou das luzes, como se dizia

frequentemente nesse período, era indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

Com vistas a maior disseminação do ensino, tornam-se objeto de frequentes cogitações algumas teses, dentre elas: a obrigatoriedade da instrução elementar; a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias. É no contexto de tal ideário de popularização do ensino que as Escolas Normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito.

Cury (2003) ressalta que tal estrutura não será alterada com a República, que aprofunda a descentralização justificada agora pelo pacto federativo e pela autonomia dos Estados. Cada unidade federada pode criar estabelecimentos voltados para a formação docente: as escolas normais estaduais. Não havia uma normatização legal nacional sobre o assunto, portanto, não existia um órgão central nacional para articular ou integrar as escolas normais de todo o país.

Referida destinação do curso normal secundário aos Estados, de acordo com Cury (2003), não se alterou nem mesmo com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, nem com o Parecer n. 252/69 do Conselho Federal de Educação, nem com a Lei n. 5.692/71, nem o Parecer n. 349/72 e nem com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e respectiva normatização.

Mas mencionado fato não significa que alterações de conteúdo curricular, de métodos e de estrutura interna não tenham sido implementadas, como é o caso das distintas reformas educacionais nos anos vinte e a divisão de ciclos entre escolas normais urbanas e as escolas normais rurais sob a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Apesar de suas deficiências e lacunas, a escola normal estadual republicana buscou associar o "o quê" com o "como ensinar", mesmo que ela não fosse do ensino superior. Mas não se pode deixar de considerar que a autonomia dos Estados nesta matéria permitia uma considerável variabilidade formativa.

No âmbito da Educação Especial, é importante destacar a contribuição da professora Helena Antipoff, inspirada na concepção da Pedagogia Social de Henrique Pestalozzi. No ano de 1932, a professora Helena e um grupo de suas alunas da antiga escola de aperfeiçoamento de professores primários fundaram a

Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. A Sociedade Pestalozzi foi criada, segundo Mazzotta (2001), como órgão oficial da Secretaria da Educação de Minas Gerais e contava com professores pagos pelo governo estadual para prestar atendimento às crianças consideradas "mentalmente retardadas" e com problemas de conduta.

Embora o Brasil tivesse se proposto a ampliar a sua estrutura do ensino para melhorar a formação dos seus profissionais, oferecendo um ensino mais qualificado para atender a demanda do mercado nacional, ainda não havia compromisso efetivo do Estado em relação às questões educacionais, em âmbito geral, pois ainda o Estado não assumia satisfatoriamente a escolarização das camadas populares e, entre eles, a educação de alunos com deficiência, que somente tinham espaço em instituições assistenciais não governamentais que desempenhavam esse papel com referência à Educação Especial.

Cury (2003) e Tunuri (2000) destacam que em 2 de janeiro de 1946, dentro de um espírito de redemocratização política do país, vem à luz a Lei Orgânica do Ensino Normal como ramo do ensino do segundo grau a fim de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. Esta lei foi viabilizada pelo Decreto - Lei n. 8.530, de 2/ 1/46, que previa a existência de dois ciclos. O primeiro, de quatro anos, para regentes, era dado pela escola normal regional. E o segundo ciclo, para professores primários, com três anos, seria dado na escola normal junto a qual haveria um grupo escolar. Ao Instituto de Educação caberia a especialização em magistério e a habilitação para administradores escolares para o ensino primário, bem como deveria haver grupo escolar e jardim da infância.

Neste momento de estruturação e expansão dos cursos normais a nível médio (1946) surgiram cursos, segundo Mazzotta (1993) sob a forma de especializações, que tinham por objetivo a formação de professores de educação especial no Estado de São Paulo. Tal especialização era realizada após o Curso Normal de formação de professores primários, tendo seus primeiros fundamentos legais no Decreto lei nº 16.392, de 02 de dezembro de 1946, e na Consolidação das Leis do Ensino, instituída em 1947, pelo Decreto lei nº 17.698.

Ainda segundo Mazzotta (1993), o ensino normal passou por nova reorganização em 1961, pelo decreto nº 38.036, de 02 de fevereiro de 1961,

tendo sido os Cursos de Especialização destinados à especialização de professores primários, tanto para a administração como para o ensino. Dentre estes cursos estão as especializações de professores para deficientes mentais, cegos e surdos.

Mazzotta (1993) destaca dois períodos importantes na trajetória de formação de professores de educação especial. O primeiro período é o de 1955 a 1972, caracterizado pela estruturação de cursos regulares de especialização pós-Normal, ou seja, esses cursos eram como uma extensão do preparo básico de professores primários em que, após obter o diploma do curso Normal, poderiam cursar tais especializações voltadas para as deficiências (mental, visual, física e auditiva). O segundo período é o de 1972 a 1989, em que tais habilitações passaram da especialização pós-Normal para Habilitações Específicas no curso de Pedagogia em instituições de Ensino Superior, momento tal que será exposto no decorrer do presente trabalho.

Enfim, à medida que a educação ganhava importância, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram nos primeiros anos da década de 1930, no Estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outras unidades da Federação, até o surgimento do curso de Pedagogia.

De acordo com Chaves (2004), o Curso de Pedagogia foi introduzido no País a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Mencionado decreto visava uma dupla função: formar bacharéis e licenciados para diversas áreas. Para a formação de bacharéis, ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de curso de didática, seriam formados os licenciados. No caso do Curso de Pedagogia, para os que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia e, posteriormente, uma vez concluído o Curso de Didática, seria conferido o diploma de licenciado. O licenciado em Pedagogia tinha o direito de lecionar em escolas normais.

Ainda de acordo com a mesma autora, o Curso de Pedagogia, durante a sua história, vislumbrou como foco de estudo e finalidade os processos educativos em escolas de ensino fundamental; além disso, outorgava abrangência à gestão educacional.

Andrade (2008) ilustra que a formação com bacharelado em Pedagogia preparava os professores para ocupar cargos técnicos da educação, já os professores licenciados eram destinados exclusivamente à docência. A primeira vista, observava-se uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, como se ambos não fossem dependentes um do outro, reduzindo o curso de Didática apenas à arte de lecionar.

De acordo com Brito (2006), essa dicotomia entre o bacharel e o licenciado carregava consigo um entendimento: o bacharel formava o técnico em educação e o licenciado em Pedagogia formava o professor que lecionaria as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, ou seja, tanto no primeiro ciclo, como no ginásial e no rural. E mesmo com o advento da Lei nº. 4024/1961 e com a regulamentação contida no Parecer CFE nº. 251/1962, o curso ainda permaneceu nos mesmos moldes anteriores.

Embora mudanças tenham ocorrido na estrutura do curso em 1962, o esquema do bacharelado e da licenciatura foi utilizado até 1969. Após tal data, o curso de Pedagogia foi reorganizado, abolindo-se a distinção entre bacharelado e licenciatura, sendo criadas no seu lugar as habilitações, em respeito às determinações da Lei n. 5540/68.

A mudança ocorrida não trouxe diferenças significativas, pois a concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura e acabou assumindo apenas uma forma diferente, pois o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomo - as disciplinas foram agrupadas, de um lado, em fundamentos da educação e, de outro, em habilitações específicas.

A partir daí, o curso de Pedagogia começou a formar os chamados "especialistas em educação" (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar etc), mas, mesmo assim, continuava oferecendo, agora nos moldes de habilitação, a licenciatura do ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, dando a possibilidade,

ainda, de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental (SCHEIBE E AGUIAR, 1999).

Andrade (2008) ressalta que o período de 1960-1964 foi determinado pelo tecnicismo e pela necessidade da formação de mão-de-obra para o mercado capitalista, estando entre referidos trabalhadores os profissionais da educação que atendiam ao chamado desenvolvimentista da época, que visava insuflar a economia do país, caracterizando essa etapa como a etapa do capitalismo brasileiro, a qual foi dedicada aos investimentos na educação, que foram alicerçados em um ideário tecnicista. Essa ideologia tecnocrata passou a direcionar a política educacional, transformando a educação em instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social.

Ainda de acordo com Furlan (2008), o período compreendido entre os anos de 1939 a 1972 foi considerado o das regulamentações, pois em tal interstício o Conselheiro Valnir Chagas, na intenção de colaborar com a busca de uma identidade para o curso de Pedagogia, lançou mão de vários decretos buscando dar uma definição para o curso e para a destinação profissional feita a seus egressos.

No ano de 1961, segundo Brito (2006), foi fixado um breve currículo para o curso de Pedagogia, que era composto por sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e mais duas escolhidas pela instituição. Com esta forma centralizadora de organização curricular pretendia-se ter uma definição da especificidade do bacharel em Pedagogia, visando manter uma unidade de conteúdo que fosse aplicável como critério para transferências de alunos em todo o território nacional.

Chaves (2004) destaca que o Parecer 292/62, que regulamentou as matérias pedagógicas para a licenciatura, estabeleceu um currículo mínimo que compreendia sete matérias, assim distribuídas: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; administração escolar; e mais duas dentre as seguintes: biologia; história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola primária; teoria e prática da

escola média e instrução à orientação Educacional. Conveniente afirmar que a escolha do número de matérias (se seis ou sete) não era direito do aluno, mas sim imposição da Escola.

Silva (2004) alerta que o parecer dá a ideia de provisoriedade do curso de Pedagogia e não identifica o profissional a que se refere, pois trata do assunto de forma muito genérica, uma vez que estabelece que o curso se destina à formação do técnico de educação, através do bacharelado, e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através da licenciatura.

É importante salientar que essas alterações mantiveram intocados os principais problemas do curso de Pedagogia, pois o Parecer não fez nenhuma referência ao campo de trabalho desse profissional.

Contudo, na década de sessenta, ainda de acordo com Silva (2004), ocorreram mudanças significativas no sistema político e econômico no Brasil.

Moreira (1990, p.83) relata que

com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. As discussões sobre o currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida em nossos cursos superiores (...), a tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso da eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina de segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais.

Assim, segundo Silva (2004), a principal preocupação passou a ser a eficiência no processo pedagógico, que deveria investir no treinamento adequado do capital humano do país, orientando-se pela racionalidade científica, eficiência, produtividade e qualidade, oriundas dos processos de trabalho nas fábricas e que, neste caso, acabaram sendo aplicadas às escolas. O pedagogo, neste momento passou a ser identificado como um profissional que reduzia a educação a uma dimensão técnica.

Essas transformações sócio-políticas e econômicas indicadas por Silva (2004), e que ocorreram no País após o golpe de 1964, receberam forte influência internacional, principalmente americana, contribuindo para a predominância da

tendência tecnicista. O tecnicismo foi tomando espaço e, assim, os currículos escolares passaram a contemplar a divisão do trabalho didático de forma desintegrada e simplificada, indicando aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, técnicas e passos a serem seguidos. O trabalho pedagógico fragmentou-se para tornar o sistema educacional efetivo e produtivo, dando às escolas o papel de desempenhar a função de desenvolver os valores, as condutas e os hábitos adequados às novas exigências do mercado e da industrialização.

De acordo com Chaves (2004), em 1969, em decorrência da Reforma Universitária, que foi instituída pela Lei 5.540/68, o Conselho Federal de Educação aprovou a regulamentação para o curso de Pedagogia, através do Parecer 252/69, obra Professor Valnir Chagas. O ano de 1969 representou o quadragésimo aniversário da primeira, e o décimo aniversário da terceira, regulamentação do curso de Pedagogia, não sendo esta uma regulamentação um ato isolado, pois se inseriu no contexto de reformulação geral dos currículos mínimos até então vigentes, tendo em vista os princípios básicos da Reforma Universitária.

Tanto no Parecer n. 252/69 quanto na Resolução CEF n. 2/69, fixou-se um currículo mínimo para o curso e também à sua duração. Com tal regulamentação manteve-se a formação de professores para o Ensino Normal, sendo introduzidas oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, constituindo, a partir de então, um meio de se identificar o pedagogo.

Essas habilitações, segundo Cruz (2008), de orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, disponíveis além do magistério para o Ensino Normal, espalharam-se de tal forma que acabaram se tornando nucleares para o curso durante sua trajetória.

Mazzotta (1993) destaca que depois da promulgação dessas leis e resoluções as universidades foram progressivamente instituindo habilitações em seus cursos de Pedagogia, sendo que as primeiras a tomarem a iniciativa foram entidades particulares confessionais, como a Universidade Mackenzie, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre outras. Depois vieram as

universidades estaduais, como a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Estadual Paulista etc, localizadas no Estado de São Paulo.

Vale citar que, em 1972, segundo Mazzotta (1993), foi instalado no Estado de São Paulo o primeiro curso de formação de professores na área de ensino de deficientes mentais do país, em nível superior, como habilitação específica do Curso de Pedagogia, cuja iniciativa se deveu à Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, na cidade de Franca.

Silva (2004) relata que essa formação do especialista, imposta ao curso de Pedagogia, conduziu a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, provocando a fragmentação da formação do Pedagogo. De acordo com a autora, esse parecer levou em consideração a ótica de mercado de trabalho, propondo as diversas habilitações para o curso, porém, ao fazer tal proposta, esqueceu-se de considerar a precariedade financeira da maior parte das regiões brasileiras e, conseqüentemente, das escolas que não possuíam condições financeiras para integrar os especialistas nas três áreas básicas, ficando descobertas.

Em meados da década de 70, ainda de acordo com Silva (2004), surgiu a indicação CFE nº 67/75, que definiu que a formação dos professores para as séries iniciais da escolarização fosse realizada em curso superior, mas não se referiu em nenhum momento ao curso de Pedagogia. Esta mesma indicação também definiu que a formação de especialistas em educação fosse feita como habilitação acrescentada a cursos de licenciatura e não como pós-graduação. Em qualquer dos casos se exigia prévia experiência profissional de magistério com duração de, no mínimo, dois anos letivos. Essa indicação trouxe uma grande indefinição para o curso de Pedagogia, pois trazia a possibilidade da formação do Pedagogo ser apenas realizada na pós-graduação. Felizmente, tais indicações foram suspensas.

Silva (2004) informa que no final da década de 70 veio notícia que as indicações sustadas poderiam ser reativadas pelo MEC, o que causou grande indignação por parte de professores e estudantes, que se organizaram para intervir no processo de reforma dos cursos de formação de professores no Brasil, construindo movimentos que permaneceram até a segunda metade do século XXI. Iniciou-se, após, diversos eventos para discussão da formação de professores, culminando num processo de mobilização nacional. Foi, então,

criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Formação de Educadores, contemplando as representações das diversas regiões do país, além de criar os comitês regionais. O Comitê passou a ser um dos principais atores que influenciou no processo de reformulação dos cursos de formação de educadores.

Esse movimento de reformulação, de acordo com Furlan (2008), teve como marco inicial o amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, impulsionados por vários eventos, quais sejam: o Primeiro Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a Primeira Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Cruz (2008) ilustra que no ano de 1983 esse Comitê se transformou na CONARCFE, Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Mas tarde, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, o CONARCFE se transformou na ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Silva (2004) aponta que no ano de 1983 ocorreu um grande salto sobre o tema de reformulação dos cursos de formação de professores, pois houve um amplo debate em Belo Horizonte, ocasião na qual surgiu a proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura. Essa proposta foi sendo construída e muito debatida ao longo de três anos e, ao final desse tempo, foi elaborado um Documento Final, produzido pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, no ano de 1986, passando este documento a ser referência nacional para as questões da formação de educadores.

Nos encontros subsequentes, esse Documento Final - elaborado no ano de 1986 - foi sendo reformulado e, em 1989, em Belo Horizonte, ocorreu um novo encontro realizado pela ANFOPE, resultando em outro Documento Final, o qual reiterou a base comum nacional de estudos nos curso de formação de educadores e definiu a docência como base da identidade profissional do educador.

Com a aprovação da nova LDB, em 1996, houve a previsão para a criação de Institutos Superiores de Educação, os quais, como as universidades,

promoveriam a formação de docentes para a atuação na educação básica com vistas à educação infantil e fundamental. Com essa nova possibilidade de formação de professores, voltou à tona a discussão sobre a necessidade ou não do Curso de Pedagogia.

A Lei n. 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), apesar de trazer avanços para a formação de professores, também não resolveu o assunto de modo satisfatório, pois embora tenha dado a dignidade de um Título para os Profissionais da Educação, elencando dispositivos programáticos para a valorização de mencionados profissionais e reservado alguns parágrafos para a sua formação, ainda assim trouxe contratempos, pois deixou emergir antigos problemas relacionados ao nível de formação: a do *locus* institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação acabou resultando na dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente.

Diante desses problemas estabelecidos, criou-se uma grande expectativa a respeito do Curso de Pedagogia e embora o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tenha dado parecer favorável a continuidade do curso, solicitou à Secretaria de Educação Superior (SESu) que fossem encaminhadas propostas para as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (SILVA, 2004; FURLAN, 2008).

Silva (2004), Furlan (2008) e Cruz (2008) colocam que a ANFOPE, diante desta exigência, tomou a iniciativa e organizou mais um Encontro Nacional, que foi realizado em Campinas, no ano de 1998, resultando em um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais em Educação”, defendendo a manutenção dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, indicando-lhes uma revisão. O mesmo documento sugere que as Instituições de Ensino Superior organizem suas propostas curriculares, considerando uma base comum nacional.

A proposta formulada a partir desse encontro realizado pela ANFOPE foi aceita pela Comissão de Especialistas do MEC, como também foram aceitas outras propostas advindas de instituições de Ensino Superior.

Em 1999, foi divulgado um documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares”, de autoria da Comissão Nacional de Especialistas do Ensino de Pedagogia (SILVA, 2004; FURLAN, 2008).

Segundo Paiva (2006), com as mudanças conjunturais advindas dos anos 90, com a promulgação da Lei 9394/96 e a reorganização da tipologia das instituições de educação superior ligadas ao Sistema Federal de Ensino Superior no Brasil (Decretos 3860/01 e 5225/04), foi aprofundada a classificação das instituições superiores públicas e privadas, sendo hierárquica e academicamente modificadas para Universidades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades de Tecnologia, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores.

Nestes termos, outras possibilidades de formação foram inauguradas (inclusive subentendidas), tendo evoluído a expressão “educador” para “profissional da educação” - os Artigos 62, 63 e 64, todos da Lei 9394/96 deram margem para outros *modus* de formação.

Essa fissura no texto legal serviu para acirrar, de um lado, o debate travado pela formação de professores e, de outro, para fazer valer certa competição formativa ou um suposto “mercado educacional”, com a aparição dos Cursos Normais Superiores. Assim, três modalidades de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental passaram a coexistir: a tradicional Escola Normal; o Curso Normal Superior, que não deve ser confundido com Institutos Superiores de Educação, e o Curso de Pedagogia.

Silva (2004) aborda que neste mesmo ano de 1999, o então presidente Fernando Henrique Cardoso assinou um decreto (de nº 3.276), o qual expunha que a formação para o ensino infantil e fundamental deveria ser feita exclusivamente através dos Cursos Normais Superiores. Esse decreto gerou manifestações e resistências, que culminaram na sua revogação e na criação de outro decreto, em agosto de 2000, de nº 3.554, que substituiu o termo 'exclusivamente' para 'preferencialmente'. Com esse novo texto normativo, o Curso de Pedagogia recuperou a sua função de licenciatura, porém considerada pouco qualificada.

Paiva (2006) ressalta que a Lei 9.394/96, no art. 87, parágrafo IV, afirma que ao final da década na educação só serão admitidos professores em nível

superior - por esse motivo e temendo o seu fim, os profissionais da Escola Normal entraram na luta em defesa de seu âmbito formativo, fortalecidos pela Resolução CNE/CEB 002/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, direito este reafirmado pela Resolução CNE/CEB 01/2003, que, considerando-se os dispositivos especificados na LDB, nunca deveria ter sido questionado.

Ainda de acordo com Paiva (2006), no ano de 1999, a ANFOPE e o FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades) enviaram ao Conselho Nacional de Educação uma proposta que fora reenviada novamente em 2001, pela qual se recusavam a aceitar a visão dicotômica entre licenciatura e bacharelado em Pedagogia, afirmando serem objeto da Pedagogia as práticas pedagógicas sistemáticas e intencionais, quais sejam aquelas que são planejadas, organizadas e preparadas com a finalidade explícita de educar, tendo como núcleo central o processo de ensinar e de aprender, não podendo estar separadas do planejamento pedagógico. Em resumo, isso traz a aludida proposta de que onde quer que o Pedagogo venha a atuar, sempre e inseparavelmente estará presente o ato de ensinar e de aprender.

O Conselho Nacional de Educação, no ano de 2001, por intermédio de sua Câmara de Educação Superior, em outra tentativa de afirmar os Institutos Superiores e o Curso Normal Superior como instâncias privilegiadas de formação de professores (tentando demarcar espaços nessa formação e assim fragmentando-a cada vez mais em áreas supostamente tidas como não necessariamente interligadas), editou o Parecer 133, possibilitando que Universidades e Centros Universitários ofertassem a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, preferencialmente no Curso Normal Superior ou em curso com outra denominação, mas a limitando nas instituições não-universitárias, em Institutos Superiores e Cursos Normais Superiores.

Desta forma, ficou clara e perceptível, de acordo com Paiva (2006), a tentativa do Conselho Nacional de Educação, amplamente amparado por setores do ensino superior particular, de transferir as diversas habilitações existentes no Curso de Pedagogia para as especializações de pós-graduação *lato-sensu*,

aparentemente numa tentativa de extingui-lo como curso de graduação, contrariando o Artigo 64 da LDB, tornando estanque a formação de professores nesse modelo.

Cruz (2008) registra que nos anos de 2001 e 2002 foram aprovados e homologados pareceres indicativos de resoluções que instituiriam diretrizes curriculares para vários cursos de graduação, mas o curso de Pedagogia continuava em um contexto silencioso de reprovação.

Em 2002, o governo federal acabou com os trabalhos das Comissões de Especialistas e criou a Comissão Bicameral, ou seja, a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, as quais definiriam as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.

Após seis anos da primeira proposta inicial elaborada pela primeira Comissão de Especialistas do curso em 1999, em 2006 foi aprovada a resolução CNE/CP nº 01/06, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - as habilitações foram extintas e o curso agora restou denominado “Curso de Pedagogia-Licenciatura”. Eis as Diretrizes em vigor atualmente.

Furlan (2008) destaca que o curso de Pedagogia passa a ter como objetivo formar integralmente para o conjunto de ações a ele atribuídas e o pedagogo deverá ter formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que irão se articular no decorrer do curso.

Com estas diretrizes o profissional passa a ter uma formação mais abrangente, sendo formado tanto para atuar nos ambientes escolares, como em qualquer outra área onde sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

A partir da instituição das Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o Art. 4º define que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Sendo assim, os Cursos Normais Superiores vão sendo substituídos novamente pelos cursos de Pedagogia e as universidades são

levadas a reformular seus projetos curriculares atendendo às exigências da referida resolução, a qual prevê o ensino para a diversidade.

No que diz respeito à educação especial, foi somente após a aprovação desta resolução que a disciplina de Educação Especial foi instituída no currículo dos cursos de Pedagogia.

Cabe agora analisar se o pedagogo está conseguindo adquirir conhecimentos que contribuam para o seu trabalho com a diversidade, como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, cabendo ao profissional nas suas atividades docentes demonstrar consciência da diversidade, respeitando quaisquer tipos de necessidades que o educando apresente ao longo do seu percurso escolar.

Vale trazer o que nos ilustra Canen (2001), sobre o termo “diversidade” que supõe reconhecimento que a sociedade é multicultural, isto é, compreende a diversidade nos seus aspectos étnicos e culturais, observando os diferentes grupos sociais que a compõem. Significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. Assim, podemos refletir com mais exatidão sobre a proposta de trabalho com a diversidade.

Para terminar este subcapítulo, é necessário destacar alguns pontos relevantes para reflexão e futura discussão. Em primeiro lugar, deve-se pensar em todas as mudanças ocorridas no curso de Pedagogia ao longo dos anos e nas consequências para identidade do pedagogo, que até hoje ainda não está bem definida e é discutida por vários autores e em trabalhos que abordam o tema. Em segundo lugar, deve-se pensar nas atribuições que estão sendo impostas ao pedagogo e se ele dará conta de tudo isso.

2.2 A Educação Especial no Curso de Pedagogia hoje.

Considerando as reflexões anteriores sobre a formação inicial do professor no curso de Pedagogia e as mudanças nele ocorridas ao longo de várias décadas, afigura-se importante tecer algumas considerações sobre como está ocorrendo a formação no que se refere à educação especial no Curso de Pedagogia nos dias atuais.

Para isso, há necessidade de retomar alguns pontos importantes que marcaram a história dessa formação do professor no que tange a educação especial.

A educação especial no Brasil, como visto anteriormente, foi se organizando ao longo das últimas décadas através da ampliação de redes paralelas de programas assistenciais de atendimento educacional especializado em escolas especiais ou mesmo em classes especiais. Essa situação contribuiu para a criação de um modelo paralelo e segregado que colaborou para que o poder público seguisse tal esquema, fazendo da educação especial um instrumento dissociado da educação em geral.

Observa-se, pela análise da história, que a educação especial teve início através de iniciativas privadas, tendo começado a se expandir com mais intensidade após a década de 90, através de mobilizações mundiais que resultaram em documentos que visavam à educação para todos.

Neste momento também se intensificaram as discussões sobre formação de educadores para a educação de todos, sobre a inclusão e a escolarização adequada de pessoas com necessidades especiais. Reunião de suma importância para alavancar o assunto foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990.

Depois, em 1994, surgiu a Declaração de Salamanca, que consolidou os movimentos em benefício à inclusão e à formação inicial dos professores, trazendo novas orientações no que se refere a tal formação, colocando em discussão as habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Bruno (2007), esse documento enfatiza os conhecimentos e aptidões requeridos em uma boa pedagogia, tais como: a capacidade de avaliar as necessidades especiais; de adaptar os conteúdos dos programas de estudo; de recorrer à ajuda da tecnologia; de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais. Torna-se importante refletir que o texto aborda as novas competências do professor do ensino regular, entretanto, deixa explícita a formação de educadores para o atendimento especializado.

Após esses acontecimentos, o poder público começou a reorganização do sistema de ensino na tentativa de acolher as propostas oferecidas por estes documentos internacionais.

Mas como já se tinha antecedentes de um sistema paralelo, de uma formação que, a princípio, era oferecida a nível médio ou através de cursos de treinamento, abriu-se uma lacuna no ensino superior e tornou-se evidente a exigência de reformas educativas, de novas perspectivas para o curso de Pedagogia, tendo em vista o atendimento às necessidades especiais em sala de aula regular.

No que tange a formação de professores, um dos marcos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/71, que criou as habilitações em nível superior nas diferentes áreas da Educação Especial.

Rinaldi, Reali e Costa (2007) ilustram que foi somente após a aprovação da nova LDB, em 1996, que houve uma mudança no tocante à formação de professores, pois a partir daí se intensificaram os pareceres, resoluções e outros documentos oficiais que procuraram dar uma nova feição às práticas da formação docente. Para as autoras, a reforma na formação dos professores expressa uma preocupação básica sobre o papel que esses profissionais devem desempenhar atualmente, além de promover uma revisão radical nas formações realizadas pelas universidades.

Almeida (2006) leciona que uma Portaria Ministerial, de nº 1793, de dezembro de 1994, anteriormente, portanto, à LDB de 1996, recomendava a inclusão de disciplinas de educação especial nas licenciaturas e nos demais cursos de graduação, porém, a ênfase maior se dirigia aos cursos de pedagogia e de psicologia. O documento que indica as diretrizes a serem seguidas nas universidades, mais especificamente nos cursos de formação de professores, é o

Parecer nº 9/2001, do Conselho Nacional de Educação juntamente com o Conselho Pleno, com outros adendos posteriores. A educação especial é citada e enfatizada na legislação que orienta a constituição das grades curriculares nas universidades, entretanto, não se observa legislação específica que obrigue essas instituições a inserirem disciplinas sobre esse assunto em suas grades curriculares.

Segundo Bueno (2002), a instituição da disciplina de Educação Especial, que começou a ser incorporada nas instituições de Ensino Superior no Brasil, ocorreu de forma singela. Constatou isso em seu estudo, no qual evidenciou que embora a lei indicasse a adoção da disciplina, observou que em 58 cursos de graduação que existiam na época em apenas 23 ofereciam-se algum tipo de preparação em Educação Especial, enquanto que 36 não ofereciam qualquer formação na área. Tal preparação se processava, em sua grande maioria, nos cursos de Pedagogia, e o quantitativo de disciplinas sobre Educação Especial por Instituições de Ensino Superior variava, indo de uma a três disciplinas por curso.

Sobre a inserção de apenas uma disciplina no contexto do curso de Pedagogia, Bueno (2011, p.18) evidencia que esta prática pode redundar em propostas contrárias à educação inclusiva, pois a distinção entre ensinar as crianças que aprendem e as que não aprendem pode ratificar processos de marginalização e exclusão dessa pequena parcela da população.

Diante dessa problemática, Bueno (2011) defende uma proposta que merece destaque, pois segundo o modelo de inclusão proposto nas leis que regem a educação especial, tais normas requerem a formação de dois tipos de professores: os chamados *generalistas*, que são responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado, e os professores *especialistas*, que são os capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e são os responsáveis em oferecer suporte, a orientação e capacitação aos professores do ensino regular, visando à inclusão ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso etc.

Ainda de acordo com Bueno (2011), essa proposta busca combinar o trabalho do professor da sala regular e a atuação do professor especializado, ou seja, o generalista teria o mínimo de conhecimento e a prática com alunos

especiais, enquanto o especialista teria o conhecimento aprofundado e a prática sistemática no que concerne às necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado, que seria encarregado de auxiliar o professor da classe regular.

Segundo Glat, Santos, Sousa e Xavier (2006), as linhas gerais dessa proposta constam do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que aponta a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Miranda (2011, p. 136) salienta que ao considerar tais diretrizes discute-se uma política de formação dicotomizada, que fragmenta o saber em especial e comum, contribuindo para a perpetuação de ideias preconcebidas que presumem que ao aluno especial cabe uma educação igualmente especial.

Sobre isso, Rinaldi, Reali e Costa (2007) destacam que há urgência, portanto, de um processo de formação de professores que coloque acento na formação de profissionais para atender às demandas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, autores como Bueno (1999), Glat, Santos, Sousa e Xavier (2006), Mazzotta (1993) e Mendes (2011) tratam a formação docente nos cursos de pedagogia como objeto de preocupação, porque no Brasil, de acordo com várias pesquisas realizadas, constatou-se que a formação de professores nas licenciaturas segue, ainda, um modelo tradicional de formação, além disso, poucas são aquelas que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a

educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e, embora haja a recomendação da inserção de disciplinas que contemplem a educação especial, percebe-se que, de uma maneira geral, as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional e, ainda que tenham sido realizadas algumas experiências no âmbito da Licenciatura em Pedagogia, ainda são poucas e não dão conta de toda a temática que abrange a educação especial.

Isso é preocupante, como alerta Rinaldi, Reali e Costa (2007), pois os alunos com necessidades especiais bem ou mal estão sendo incluídos no ensino regular. Por isso, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode resultar na manutenção de práticas segregacionistas.

Analisando todo o percurso do curso de Pedagogia exposto anteriormente, pode-se verificar que com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram extintas as habilitações que antes eram disponibilizadas por este curso, tomando-se como foco a formação do professor para a diversidade e a multiculturalidade. Esse objetivo colocou um grande desafio para as universidades, que é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana.

Bueno (1999, p.116) aborda que com a extinção das habilitações específicas, que já eram reduzidas em relação à demanda, criou-se um vácuo à medida que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinações de parâmetros normativos e que as instituições de Ensino Superior, especialmente aquelas com tradição na área, até agora não conseguiram se organizar para preencher a exigência determinada pela Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores especializados.

Pelo que se pode perceber existe um conflito instaurado entre as leis que regem a Educação Especial e as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, pois a primeira enfatiza uma formação diferenciada e a segunda contempla uma formação abrangente, que dê conta da diversidade dos alunos inseridos na sala de aula.

Cartolano (1998) deixa claro que o profissional que deve ser formado não deve ser um mero aplicador de métodos e técnicas de ensino e nem alguém que irá trabalhar somente com crianças com necessidades educacionais especiais. Ao contrário, ele deve ser preparado, através de uma formação inicial básica e comum aos demais profissionais da educação, para atuar não só em classes do ensino regular, frequentadas ou não por alunos com as chamadas necessidades especiais, mas também em escolas especiais, instituições especializadas e em classes especiais. Como deve acontecer em todo trabalho pedagógico, esse professor precisa ter sempre postura de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer revisões no seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para seu campo de atuação.

Em relação à colocação acima, Vitaliano (2006) afirma que as discussões sobre a formação de professores estão em fase efervescente, havendo uma diversidade de propostas, com perspectivas também diversas. A citada com mais frequência e melhor avaliada entre os pesquisadores da área da Educação de maneira geral e da área de Educação Especial é a tendência de formação de professores reflexivos.

Dorziat (2011) ressalta que o paradigma do professor reflexivo tem sua fundamentação nos estudos de Donald Shön¹, realizados entre 1970 e 1980, em que propõe a epistemologia da prática, tomando como referência as competências encontradas nas práticas de bons profissionais que, refletindo a partir de fatos reais, são capazes de enfrentar situações novas e diferentes, bem como tomar decisões apropriadas. Reforça a necessidade de os professores exercitarem a reflexão da própria prática, desde a formação inicial, como condição primordial para a melhoria de qualidade do seu ato pedagógico.

¹ Donald Shön foi professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachus. Formou-se em filosofia. Em seu trabalho como pesquisador e consultor, concentrou-se no aprendizado organizacional e na eficácia profissional. Shön propõe uma formação profissional que interage com a teoria e a prática, em um ensino reflexivo, baseado em um processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino cujo aprender através do fazer seja privilegiado; um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada através da interação professor-aluno em diferentes situações práticas (Shön, 2000).

Ainda de acordo com a mesma autora, no Brasil o conceito de professor reflexivo foi rapidamente expandido no meio acadêmico e incorporado nas políticas de formação de professores.

Macedo Mendes (2005, p. 38) referencia que esse processo reflexivo sistemático, contínuo e permanente favorece o reencaminhamento das atividades desenvolvidas na sala de aula e fora dela a fim de buscar o aperfeiçoamento das ações docentes e discentes (ato de ensinar e aprender), influenciando diretamente os resultados satisfatórios em relação aos elementos teórico-práticos da formação do professor, bem como no exercício profissional do futuro docente.

Ainda de acordo com Macedo Mendes (2005), nos cursos de formação de professores a construção dos saberes e das competências profissionais do docente é teoricamente realizada considerando duas dimensões: uma diz respeito à formação teórico-científica, constituída pelas disciplinas de cada área ou curso; a segunda dimensão é ofertada pelas disciplinas de formação pedagógica constituídas como unidades de ensino, que fornecem orientação a um tratamento sistematizado do que fazer educativo da prática pedagógica, tendo como função principal fazer a interligação entre o saber teórico-científico, o saber pedagógico e o saber da prática.

É essencial que se compreenda, com essa atitude de compromisso e competência pela ação-reflexão-ação, que a educação não é adestramento e que o professor pode reconhecer a sua função social na profissão, notando que o aluno é um sujeito em construção e necessita de orientações seguras para instrumentalizar-se política e tecnicamente a fim de construir e constituir-se como profissional e cidadão. (MACEDO MENDES, 2005).

Nóvoa (1992, p. 13) destaca três pontos importantes que devem ser considerados na formação do professor: *o desenvolvimento pessoal - que é produzir a vida do professor* – essa formação deverá estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize aos professores meios para atingir um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de auto formação. Para este autor, a formação é um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, visando à construção de uma identidade profissional. *O desenvolvimento profissional – que é produzir a profissão docente* – nesta concepção são focalizadas as práticas de formação contínua organizadas

em torno dos professores individuais, que podem ser proveitosas para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas ao mesmo tempo favorecer o isolamento e reforçar uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. É necessário incentivar práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. *O desenvolvimento organizacional: produzir a escola* – tal visão aponta que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação; além disso, depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. A formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, devendo também ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Nóvoa (1992) ainda destaca que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Essa formação tem que valorizar paradigmas que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A despeito desta prática reflexiva, Torres (2003 apud DIZART, 2011, p. 149) alerta que

esse modelo de formação apresenta lacunas de várias ordens, como: o desenvolvimento de mudanças radicais, sem considerar o conhecimento e as experiências acumulados; pensar a formação como uma necessidade apenas dos docentes, eximindo os demais profissionais da educação; tratar a formação descolada de outras dimensões do trabalho docente (salários, condições trabalhistas, aspectos organizacionais, etc); ignorar as reais condições do magistério (motivações, inquietudes, conhecimentos, tempo, recursos disponíveis, etc) e centralizar o modelo de formação em evento (curso, seminário, conferência, oficina) de forma pontual e assistemática.

Com base em todos os pontos colocados sobre a formação reflexiva, é possível afirmar que referida proposta contribuiria para a formação do professor para atuar com as crianças com necessidades educacionais especiais, mas para

isso ela deve ser estruturada ao longo do Curso de Pedagogia de uma maneira coerente, tendo como parâmetro o fato de que não é só o professor quem vai conseguir mudar e resolver todos os problemas que a inclusão traz consigo, mas também que se faz necessário refletir que as condições de trabalho interferem na prática desse professor, ou seja, sem condições materiais e estruturais o mestre fica limitado em seu trabalho cotidiano; além disso, são necessárias mudanças nas políticas públicas com o fim de direcionar propostas que sejam coerentes com a realidade não só da formação de professores como também de todos os atores envolvidos no processo inclusivo.

CAPÍTULO III

O PERCURSO METODOLÓGICO

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. É um modo particular de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento (DUARTE, 2002).

A pesquisa é conduzida com base em algumas escolhas e, no caso do presente trabalho, considerando a natureza do problema e os objetivos da pesquisa em tela, foi realizada a abordagem qualitativa, que, de acordo com Lüdke e André (1986), é caracterizada pela descrição, análise e avaliação dos dados de forma articulada e intensificada, sendo o pesquisador seu essencial instrumento.

Bogdan e Biklen (1982 *apud* MARCELO, 2010) ressaltam que um aspecto significativo da pesquisa qualitativa é o seu caráter descritivo. Assim, há uma compreensão global do fenômeno analisado, não se detendo apenas a números ou porcentagens. Neste tipo de pesquisa, as informações retiradas do estudo mostram-se como um valioso potencial de fornecimento de dados. De acordo com esses autores, na pesquisa qualitativa os dados não são construídos para confrontar uma hipótese pré-estabelecida, mas sim para construir um cenário. Assim sendo, a direção tomada para a organização dos dados aparece após a sua construção e após se ter dispensado certo tempo com esses elementos, estudando-se o que pode deles ser útil para a caracterização do fenômeno em estudo e do contexto no qual se encontra inserido.

Como técnica de abordagem dos dados construídos, será utilizada a análise documental. Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa documental pode trazer para a discussão uma metodologia que é pouco explorada não só na área da educação como também em outras áreas das ciências sociais.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) argumentam que o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, bem como favorece a observação do processo de transformações de grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Oliveira (2007) destaca que a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, são fontes primárias e, portanto, não passaram antes por nenhum tratamento científico.

A dissertação de mestrado em tela objetiva fazer uma análise documental do projeto pedagógico de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior confessional, tendo como foco principal a disciplina “Fundamentos da Educação Especial”, inserida no currículo desta licenciatura.

A pesquisa pretende compreender a proposta e as contribuições da disciplina de Fundamentos da Educação Especial no quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia.

3.1 Construção dos dados:

Duarte (2002) afirma que ao escrever os relatórios de pesquisa, muitas vezes esquece-se de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual se efetuou a análise para a elaboração dos argumentos já estivesse lá, em algum ponto do percurso, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os dados da realidade se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los.

Não parece ser assim que as coisas se passam, pois a definição do objeto de pesquisa, assim como a sua opção metodológica, constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final. Relatar procedimentos de pesquisa é mais do que cumprir uma formalidade, pois oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que são realizadas (DUARTE, 2002).

O tema da presente pesquisa foi delimitado a partir das vivências da pesquisadora com as necessidades especiais, bem como da observação das dificuldades encontradas a partir desse trabalho cotidiano com professores de salas regulares que recebem esses alunos.

Definido que o foco da discussão do trabalho seria a educação especial, a pesquisadora procedeu a um levantamento bibliográfico, realizando fichamentos e classificando as leituras por temas que ajudariam a construir os capítulos da dissertação.

O primeiro tema sistematizado foi o histórico da educação especial, seguido pelo levantamento das legislações que asseguram os direitos das pessoas com deficiência e a pesquisa das nomenclaturas utilizadas no trato com essas pessoas com deficiências.

Após a leitura dos textos e documentos, foi possível levantar alguns pontos que precisavam ser considerados, sendo que um dos principais foi a formação dos professores para o trabalho com a educação especial.

Partindo desse ponto, levantou-se a bibliografia a respeito e, após a leitura, entendeu-se pertinente problematizar a formação oferecida pelo Curso de Pedagogia, especificamente no que diz respeito à discussão sobre educação especial. Após o refinamento dos objetivos ficou definido que a pesquisa pretende **compreender a proposta e as contribuições da disciplina de Fundamentos de Educação Especial no quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia.**

Após ter escolhido a instituição a ser analisada, o próximo passo, foi obter o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da instituição para levantar as informações necessárias para o andamento da pesquisa. Este projeto foi gentilmente cedido pela coordenadora do curso, após contato realizado por e-mail, que aceitou colaborar com a pesquisa.

A leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi realizada logo após o seu recebimento e a partir daí as informações foram sendo sistematizadas para facilitar a análise.

Outro documento que foi cedido pela instituição e que serviu para a análise foi o Programa de Ensino da Disciplina Fundamentos da Educação Especial.

3.2 Caracterização da Faculdade:

O PPP que analisamos foi elaborado no ano de 2006, é de uma instituição confessional particular, que oferece cursos presenciais noturnos em Pedagogia, encontrando-se localizada em uma cidade do interior paulista.

O perfil da referida faculdade propõe um ensino que efetivamente contribua para a formação integral dos professores em formação. Incluiu, também, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos professores em formação a construção de seu saber-fazer docente a partir das condições concretas de produção do trabalho docente, bem como de suas necessidades e desafios, tendo em vista o fato de que o ensino, como prática social, não é previsível e controlável, mas um acontecimento inter-subjetivo, portanto, afetado pelos sujeitos com os quais se relaciona no cotidiano”. (PPP, p. 28)

“A proposta epistemológica apresentada pela faculdade está de acordo com o referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1989) e da perspectiva discursivo-enunciativa de Bakhtin (2002), o que significa que os processos envolvidos na aula são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações e das práticas sociais, considerando-se a posição dos sujeitos nelas envolvidos em suas relações históricas e sociais, possibilitando, assim, a reflexão do professor sobre sua própria prática pedagógica”. (PPP, p. 35).

A cidade em que a faculdade está inserida tem aproximadamente 364.571 mil habitantes, tendo outras instituições de ensino superior que oferecem cursos de Pedagogia, que são oferecidos na modalidade presencial, semipresencial e à distância.

O curso de Pedagogia da Faculdade analisada teve como ponto de partida para sua elaboração o projeto do extinto Curso Normal Superior, que era oferecido pela mesma Instituição desde 2004, transformado em Curso de Pedagogia em 2006.

Isso ocorreu conforme já dito no capítulo 2, devido à instituição das Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que, em seu Art. 4º, define que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de

professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, sendo assim os Cursos Normais Superiores vão sendo substituídos novamente pelos cursos de Pedagogia.

Esta reelaboração propiciou uma revisão teórica na concepção de formação docente, da proposta epistemológica e, conseqüentemente, da estrutura curricular, não apenas em termos de ampliação da carga horária para 3.200 horas, como também em termos de conhecimentos oferecidos, uma vez que o curso de Pedagogia forma o docente para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se a esta formação conhecimentos de gestão escolar.

Vale ressaltar que o curso oferecia antes desta reelaboração uma carga horária de 2.904 horas, previstas em três anos de trabalho acadêmico.

A estrutura curricular do novo curso de Pedagogia, que teve início em 2007, está organizada em sete semestres letivos, com uma carga horária de 3.200 horas, distribuídas em disciplinas de 40 horas (PPP, p. 66). Esta proposta curricular dividiu-se em dois momentos: para os egressos de 2007 a 2009 e, depois, se iniciou uma nova organização para os egressos a partir de 2010, sendo que esta última ainda está em fase de reestruturação, por isso, neste trabalho foi utilizada a estrutura curricular de 2007 a 2009.

3.3 A Análise dos Dados:

A análise dos dados começou a partir do momento da leitura e organização dos dados coletados a partir do PPP do curso.

Lüdke e André (1986) destacam que a tarefa de análise implica dois momentos: no primeiro, faz-se a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando tais partes e procurando identificar neles as tendências e padrões relevantes; já num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Sendo assim, a construção dos dados feita por esta pesquisadora foi sendo construída, em uma primeira etapa, sistematizando as informações referentes à faculdade, procurando salientar suas principais características, seus princípios, seu perfil e sua proposta epistemológica.

Após esse levantamento de informações, centrou-se a atenção nas informações referentes ao curso de Pedagogia, como o momento de sua reestruturação, sua carga horária total, sua estrutura curricular, seus objetivos gerais, seus objetivos específicos, a organização dos núcleos de estudos, os objetivos desses núcleos, as cargas horárias das disciplinas e, por fim, seu estágio supervisionado e os seus objetivos.

Organizadas as informações gerais do Curso de Pedagogia, sistematizou-se as informações referentes à disciplina Fundamentos da Educação Especial, tomando como focos a sua carga horária, sua ementa, seus objetivos, seu conteúdo programático e suas referências bibliográficas básicas e complementares.

Por último, organizou-se as informações de outras disciplinas que abordavam a temática da educação especial, sendo elas: Fundamentos e Métodos de Libras I, Fundamentos e Métodos de Libras II e Tópicos sobre Dificuldades de Aprendizagem.

No próximo capítulo serão produzidas as análises a partir dessas informações para a discussão sobre a disciplina Fundamentos da Educação Especial para que se possa compreender as contribuições que esta disciplina traz para o quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia.

CAPÍTULO IV

ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento de exposição das análises, faz-se essencial lembrar o objetivo deste trabalho: compreender a proposta e as contribuições da disciplina de Fundamentos da Educação Especial no quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia.

A análise dos dados tem por base o Projeto Político-Pedagógico e está organizada da seguinte forma: de início, realizar-se-á uma análise geral dos objetivos do curso e, em um segundo momento, apreciar-se-á a disciplina de Fundamentos de Educação Especial.

De acordo com o material levantado, ficou claro que com aprovação da resolução CNE/CP nº 01/06, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o curso foi obrigado a rever o seu Projeto Político-Pedagógico, o que resultou em mudanças estruturais, uma vez que foi extinto o Curso Normal Superior e as exigências da nova diretriz curricular previam uma nova matriz curricular.

O curso analisado neste trabalho tem duas matrizes curriculares: a dos ingressantes de 2007 a 2009 e outra para os ingressantes a partir de 2010, sendo que esta última ainda está em processo de organização. Para este trabalho foi utilizada a primeira, de 2007 a 2009.

Quanto à formação oferecida pela instituição, pode-se observar que ela está de acordo com o que preconiza o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 01/06 quanto à formação que deve ser ofertada aos licenciados, ou seja, destinada à formação de profissionais para o exercício das funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Outro ponto importante que já foi citado no capítulo anterior, mas que merece novamente destaque é o de que a proposta epistemológica apresentada pela faculdade está de acordo com o referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky (1989) e da perspectiva discursivo-enunciativa de Bakhtin (2002). Além disso, outro fator que chamou a atenção foi o de que a concepção de formação docente que fundamenta o desenvolvimento do Curso de Pedagogia está pautada na prática reflexiva, a qual visualiza o professor como um profissional reflexivo, capaz de problematizar a sua própria prática.

Observando isso cabe lembrar que no Capítulo II deste trabalho foi discutida a perspectiva da prática reflexiva não só na formação de professores para a educação especial, mas na formação como um todo. Sendo assim, percebe-se que a proposta da faculdade também está identificada com essa abordagem.

Passa-se a analisar os objetivos do Curso de Pedagogia a fim de que, mais adiante, seja possível discutir a disciplina Fundamentos da Educação Especial, objeto principal de análise.

4.1. Objetivos do Curso de Pedagogia da instituição

Neste primeiro momento é valioso apresentar os objetivos do Curso de Pedagogia, exposto no seu projeto pedagógico para após expor as análises retiradas dos mesmos. Assim os objetivos são: “oportunizar uma formação específica baseada na compreensão do desenvolvimento integral do aluno da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; desenvolver a capacidade de compreensão e leitura do contexto político, social e histórico, buscando novas alternativas pedagógicas fundamentadas na pesquisa e na diversidade cultural; possibilitar uma formação na qual o aluno seja capaz de refletir e analisar o seu próprio perfil visando à continuidade do desenvolvimento profissional individual e coletivo, para além do contexto do curso; disponibilizar subsídios teórico-metodológicos fundamentados na qualidade das atividades de ensino e nos desafios postos pelo contexto socioeconômico, político e cultural; oportunizar a construção social de um conhecimento pedagógico mediador de uma prática educativa de caráter interdisciplinar e transformador e por fim, preparar educadores comprometidos com a transformação da *práxis* pedagógica, fazendo do processo educativo um processo de desenvolvimento social.” (PPP, p.38)

O projeto aponta, ainda, que "os processos envolvidos nas aulas são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações e das práticas sociais, considerando-se a posição dos sujeitos nelas envolvidos em suas relações históricas e sociais, possibilitando assim, a reflexão do professor sobre sua própria prática pedagógica" (p. 35).

Analisando os objetivos propostos pelo Curso de Pedagogia em questão, imperioso retomar a análise sobre a proposta epistemológica apresentada pela faculdade, que utiliza o referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky e da perspectiva discursivo-enunciativa de Bakhtin para nortear suas ações.

É pertinente uma breve explicação sobre a perspectiva histórico-cultural para que se possa compreender os objetivos que a faculdade apresenta.

Sinder (1997) ressalta que a visão sócio histórica abordada nas obras de Vygotsky e Bakhtin trouxe a possibilidade de superação da fragmentação experimentada pela psicologia que, abordada a partir de uma concepção do homem como ser social, pode contribuir para o estudo da dimensão pedagógica. Em Vygotsky e Bakhtin, encontrou-se a possibilidade de rompimento com o antigo paradigma de interpretação da prática pedagógica, baseado na psicologia descritiva e descontextualizada, que ignora a relação do sujeito com o meio social. A compreensão do indivíduo como ser histórico parece condição necessária à redefinição do campo de atuação da psicologia da educação, pautada na dicotomia entre sujeito e objeto, sob a ótica do idealismo e do objetivismo.

Vieira e Gasparin (2010) ilustram que na ótica da Teoria Histórico-Cultural admite-se uma complexa relação entre linguagem e pensamento, bem como se valoriza o papel do conteúdo escolar como potencializador do pensamento, liberando-o das amarras do empírico. Grande destaque é dado, nesse sentido, à questão do ensino mediado de conhecimentos na forma de conceitos científicos.

Os fundamentos básicos vygotskiano e bakhtiniano se expressam num movimento dialético, no qual o sujeito do conhecimento não tem um comportamento passivo frente ao meio externo (MEIER e GARCIA, 2007 *apud* LEITE, RUIZ LEITE e PRANDI, 2009, p. 206).

Ao ser estimulado pela realidade objetiva, ele se apropria dos estímulos provenientes da mesma, internalizando conceitos, valores, significados, enfim, o conhecimento construído pelos homens ao longo da história. Neste sentido, a prática do sujeito está sempre relacionada à prática social acumulada historicamente. (MEIER e GARCIA, 2007, p.56)

Reportando-se aos objetivos do curso de Pedagogia propostos pela instituição, percebe-se que estão de acordo com a perspectiva histórico cultural, pois visam oferecer uma formação profissional/teórico-metodológica, possibilitando ao futuro professor a compreensão da realidade educacional em que atua e/ou atuará, buscando sempre um processo contínuo de elaboração acerca dos conceitos sistematizados trabalhados na educação formal, mediando

as relações desses sujeitos com o conhecimento cultural historicamente produzido.

Para reforçar isso, vale destacar o que afirma Saviani (2003, p. 21) sobre o papel da escola: consiste na socialização do saber sistematizado, cabendo ao professor viabilizar a transmissão e a assimilação desse saber, pois através da interlocução da escola ocorre a mudança do saber natural para um saber mais organizado, ou seja, passa da cultura popular para uma cultura mais culta, fazendo um percurso dialético, ou seja, à medida que se adquirem novas informações estas vão se enriquecendo as anteriores sem que sejam excluídas. A obtenção da cultura erudita proporciona a aquisição de novos meios pelos quais há possibilidade de expressar o saber popular.

Analisando as palavras de Saviani verifica-se que o projeto da instituição, ao propor um conteúdo formal, possibilita ao futuro professor uma assimilação e, concomitantemente, uma reflexão sobre o saber já interiorizado com o saber aprendido, resultando numa reformulação de conceitos.

Como já mencionado, observou-se que o Curso de Pedagogia atende ao que dispõe as Diretrizes, propondo uma formação que atenda as séries iniciais do ensino infantil e fundamental, bem como outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos.

O Curso de Pedagogia apresenta como objetivos específicos: oferecer a oportunidade de uma formação específica baseada na compreensão do desenvolvimento integral do aluno; desenvolver a compreensão e a leitura do contexto político, social e histórico, objetivando a busca de novas alternativas pedagógicas fundamentadas na pesquisa e na diversidade cultural; possibilitar uma formação que force o aluno a refletir e analisar o seu próprio perfil visando a continuidade do desenvolvimento profissional individual e coletivo para além do contexto do curso; disponibilizar subsídios teórico-metodológicos pautados na qualidade das atividades de ensino e nos desafios postos pelo contexto socioeconômico, político e cultural; e, por fim, permitir ao aluno construir um conhecimento pedagógico mediador de uma prática educativa de caráter interdisciplinar e transformador, preparando os educadores para a transformação da *práxis* pedagógica, construindo um processo de desenvolvimento social.

Esses objetivos encontram-se consubstanciados nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia - em seu artigo 3º, a norma dispõe que para a formação do licenciado em Pedagogia é fundamental que o profissional tenha o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania, que se utilize da pesquisa, da análise e da aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional a que está inserido e que participe ativamente na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Observando o que expõem os objetivos gerais e específicos do Curso de Pedagogia proposto pela faculdade, juntamente com o que apontam as Diretrizes, verifica-se que o que o curso propõe está coerente com as proposições oficiais, visando um desenvolvimento amplo do egresso no que se refere ao campo educacional.

Além das diretrizes, deve-se lembrar que como o Curso está pautado numa prática reflexiva os objetivos propostos estão em conformidade com a proposta de Nóvoa (1993), que defende que a formação deve promover o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Pode-se notar as três dimensões na proposta de um desenvolvimento integral com perspectivas da leitura do contexto político, social e histórico; além disso, possibilitando a reflexão, a análise do seu perfil profissional e os preparando para uma prática interdisciplinar e transformadora, está contribuindo para a promoção deste tipo de formação, que propõe o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

É importante destacar que essa prática reflexiva, como alerta Torres (2003), não deveria ser somente direcionada para o professor, mas sim a todos os profissionais envolvidos na educação.

Porém, não obstante tragam os objetivos específicos relacionados acima um entendimento que propõe uma formação integral, não se observa menção alguma ao desenvolvimento de habilidades ou conhecimentos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Ao defender uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento que valoriza a interação, a

alteridade e o desenvolvimento integral, pode-se depreender que o atendimento das necessidades educacionais especiais e a diversidade na sala de aula podem ser contempladas.

No que diz respeito à educação especial, as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, em seu artigo Art. 5º, inciso X, dispõe que o egresso do curso em questão deverá estar apto a:

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras (grifo nosso).

Valorizando essa perspectiva de formação que compreende o desenvolvimento integral do aluno, a leitura dos mais diversos contextos, a mediação de uma prática educativa interdisciplinar e a transformação da prática educativa para o desenvolvimento social, acredita-se que o Curso de Pedagogia está visando também o trabalho com as necessidades especiais, pois ao afirmar que o professor em formação precisa adquirir competências e habilidades necessárias para: “ajustar sua atividade de ensino à diversidade de contextos institucionais em que ocorrem as práticas educativas, às finalidades da educação e à população” e “planejar as condições de ensino, considerando as características e necessidades dos alunos” (p.43), subentende-se que são todas as necessidades, ou seja, deficiências, dificuldades etc.

Embora os objetivos não deixem explícitos o ensino/aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial, resta claro que estes estão sendo contemplados na medida em que o Curso se propõe a formar profissionais que sejam capazes de transformar a aprendizagem em um processo contínuo, incorporando, reestruturando e criando novos conhecimentos, não dividindo o ensino em partes, mas tomando-o como um todo.

4.2. Componentes Curriculares

Após a análise dos objetivos, passa-se a uma breve apreciação dos componentes curriculares do Curso de Pedagogia. Para isso, utilizar-se-á do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, que estabelecem que a estrutura dos cursos deverão constituir-se de: I) um núcleo de estudos básicos; II) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; III) um núcleo de estudos integradores.

Ao analisar os componentes curriculares do Curso de Pedagogia da Faculdade, nota-se que está de acordo com as diretrizes que estabelecem esses núcleos de estudos. A organização desses componentes curriculares tem por fim o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estudos de maneira articulada.

1-) Núcleo de estudos básicos – tem por fim a promoção de práticas de trabalho colaborativo e em grupos, que são essenciais ao bom funcionamento de instituições educacionais; possibilita a compreensão da complexidade das escolas e das suas práticas educativas, baseando-se nas múltiplas experiências de atividades; além disso, dá a oportunidade ao futuros professores de experienciar trabalhos em oficinas, laboratórios etc., estando sempre de acordo com a natureza do conhecimento a ser aprendido (PPP, p. 46)

O Núcleo de Estudos Básicos, segundo o PPP, é organizado com as seguintes disciplinas: a-)Ciências da Educação: Fundamentos Filosóficos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; História da Educação; Didática; Fundamentos da Educação Infantil; Fundamentos e Métodos de Alfabetização; Introdução ao Pensamento Teológico; Fundamentos Teórico-metodológicos de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física; Políticas Educacionais e Legislação do Ensino, Organização Escolar da Educação Básica e Gestão de Instituições Educacionais; Metodologia da Pesquisa em Educação; Programas Curriculares para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos de Ética; Antropologia Filosófica; **Fundamentos de Educação Especial; Fundamentos e Métodos de Libras**; Matemática e Lógica

Elementar; b-) Linguagem, Informação e Comunicação: Leitura e Letramento; Desenvolvimento da Linguagem na Infância; Educação e Tecnologia da Informação e da Comunicação; Comunicação e Expressão; Literatura Infanto-Juvenil; c-) Saúde, Expressão Motora e Artística: Saúde, Higiene e Nutrição na Infância; d-) Conhecimentos diversificados: Educação de Jovens e Adultos; Formação e Atuação do Pedagogo; A questão ambiental na formação do professor; Cultura Brasileira; **Tópicos sobre Dificuldades de Aprendizagem**; O lúdico no espaço escolar: a Brinquedoteca (grifos nossos).

De acordo com o PPP, todas essas disciplinas estão organizadas dentro de uma perspectiva de continuidade, sendo imprescindível que sejam cursadas na sequência, possibilitando ao professor em formação uma visão processual da aprendizagem e do desenvolvimento. Atribuem como caráter de pré-requisito as disciplinas voltadas para as metodologias de ensino das áreas específicas de conhecimento, pois os conteúdos estão organizados numa ótica progressiva de aprendizagem pelos alunos ao longo de sua escolaridade.

No que diz respeito às metodologias de ensino e aprendizagem constantes deste núcleo, pode-se inferir uma formação específica nas áreas de conhecimento nas quais os professores precisam elaborar e consolidar conhecimentos e responsabilidades referentes à sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, não apenas na sua formação inicial, mas durante toda a sua carreira docente.

As disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos têm como principais objetivos "a promoção de práticas de trabalho colaborativo, em grupos, essenciais ao bom funcionamento de instituições educacionais; a possibilidade de compreensão da complexidade das escolas e das práticas educativas, tendo por base múltiplas experiências de atividades; a oportunidade de experienciar trabalhos em oficinas, laboratórios etc., de acordo com a natureza do conhecimento a ser aprendido" (p. 46).

Pelo que se observa, é neste núcleo que aparecem as disciplinas Fundamentos de Educação Especial, Fundamentos e Métodos de Libras e Tópicos sobre Dificuldades de Aprendizagem, as quais, de acordo com os objetivos do núcleo, servirão de base para promoção de práticas educacionais,

reflexão sobre o cotidiano escolar, proporcionando embasamento para a construção de novos saberes relativos ao ensino/aprendizagem.

O segundo Núcleo é o de estudos integradores – este núcleo abrange atividades complementares, tais como: palestras, seminários, encontros etc, que tem por finalidade o incentivo e valorização da participação do futuro professor em atividades capazes de ampliar as dimensões dos componentes curriculares referentes à educação, além de servirem recurso complementar à sua formação profissional. Este espaço fica reservado para aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo professor em formação através de estudos e práticas independentes de atividades realizadas no decorrer do curso. (PPP, p. 47)

São consideradas atividades complementares neste Núcleo: realização de trabalho voluntário; participação em projetos de monitoria; atividades de extensão; cursos de difusão cultural; atualização, visitas técnicas, excursões e outras; participação em projetos de iniciação científica; assistências a defesas de monografias, dissertações e teses; e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Analisando o que o Núcleo propõe fica indicado que o futuro professor tem a oportunidade de aquisição de conhecimentos através da sua participação em cursos e eventos extracurriculares, que poderão contribuir para a sua formação e além disso, promover a reflexão entre os conteúdos aprendidos no curso e os demais conhecimentos adquiridos.

O terceiro Núcleo é o Aprofundamento e Diversificação de Estudos - Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, no qual “a prática pedagógica serve como eixo articulador da construção do conhecimento, está presente nas diferentes disciplinas e nas propostas metodológicas do curso, procurando contribuir para a construção do conhecimento pedagógico através de um processo pessoal, social e historicamente situado, onde ocorre a complementação dos conhecimentos teóricos com os práticos no domínio educativo, cujos mecanismos de reflexão sobre e a partir da prática possibilitarão a construção da consciência, essencial a uma prática fundamentada. Esse convívio com a escola e os alunos, possibilitará ao professor em formação problematizar a sua ação pedagógica ora observada e vivenciada, integrando

essa prática como uma atitude necessária e permanente de sua atividade docente”. (p.49)

O estágio supervisionado, segundo o PPP, tem como objetivos: o favorecimento da compreensão da realidade escolar em suas condições sociais de produção; a promoção da reflexão sobre o trabalho pedagógico a partir de seus elementos constitutivos: tempo, espaço, relações entre sujeitos e espaços sociais; reflexões sobre o espaço e o fazer pedagógico em suas contradições, limites e possibilidades; favorecimento à aquisição de conhecimentos para a intervenção da/na realidade escolar como espaço de reconfigurações e permite a investigação e a vivência de projetos pedagógicos teoricamente sustentados. (PPP, p. 49).

De acordo com o PPP, são considerados estágios as atividades relacionadas à docência nas quais o professor adquire experiência profissional específica na medida em que interage com a realidade de seu campo profissional, articulando teoria e prática. São entendidas como atividades de estágio as que apresentam um caráter pedagógico que possibilitem aos professores em formação o envolvimento em atividades e situações de ensino aprendizagem, com grupos de alunos em diferentes contextos (PPP, p.52).

Observamos que a instituição não divide o estágio supervisionado em momentos distintos, mas procura estimular o professor à obtenção de uma visão global do espaço escolar.

As disciplinas possuem carga horária de quarenta horas semestrais, totalizando 2.800 horas, que são distribuídas em sete semestres letivos, acrescentando-se-lhes 100 horas destinadas às Atividades Complementares com caráter acadêmico-científico-cultural, as quais compõem o núcleo de estudos integradores, e 300 horas de Estágio Supervisionado, relativas ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, totalizando, ao final do curso, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico.

A organização curricular dos anos de 2007-2009 contempla apenas uma disciplina que trata especificamente sobre educação especial, que faz parte do núcleo de estudos básicos constante da área de conhecimento conhecida como Ciências da Educação. O currículo também contempla a disciplina Fundamentos e Métodos de Libras, voltada para deficientes auditivos.

Percebe-se que ao incluir a disciplina Fundamentos e Métodos de Libras o PPP está seguindo o que dispõe a Lei 10.436/02, que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras):

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

O documento analisado PPP (2006) reporta-se à nova reorganização curricular a partir de 2010, que incorporou a disciplina de Fundamentos e Métodos de Libras II e Tópicos sobre dificuldades de aprendizagem. As ementas dessas disciplinas não estão sendo analisadas nesse trabalho, pois ainda não estão explicitadas no PPP examinado. Pode-se depreender, contudo, que o curso manifesta preocupação com a ampliação da carga horária das disciplinas que tratam da Educação Especial, o que é bem-vindo à medida que fortalece a formação do professor da educação infantil e séries iniciais na direção de uma educação inclusiva.

Há que se considerar, entretanto, as críticas de Bueno (2001, p.18), manifestadas ao argumentar que a

inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira. (BUENO, 2001, p. 21)

Diante das palavras de Bueno, afirma-se que a formação do professor no Curso de Pedagogia deve ser concebida de forma interdisciplinar, principalmente no que diz respeito ao ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para enaltecer essa posição, cabe expor o pensamento de Frigotto (2008), o qual alerta que no plano da organização do processo pedagógico o resultado da

concepção fragmentária e positivista da realidade vai se expressar, de um lado, na interminável lista de disciplinas e, de outro, na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico, caminhando para uma direção totalmente contrária ao que indica o processo científico, pois os conhecimentos de maior universalidade são exatamente aqueles que possuem maior nível de abstração - significa que aqueles conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade, uma vez apreendidos e sedimentados, servem de base e permitem conduzir criativamente a solução de múltiplos problemas, sendo este o sentido de todo o esforço do trabalho interdisciplinar, ou seja, a superação dos desafios pressupõe a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo (da crítica à forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, particularmente, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação).

A interdisciplinaridade entre os conteúdos de todas as disciplinas do curso com a (as) disciplina (as) que trata(m) sobre a temática da educação especial pode trazer para os futuros professores uma possibilidade de reflexão mais abrangente; além disso, terá oportunidade de criar práticas que colaborem de forma mais efetiva no ensino/aprendizagem de todos os alunos.

É relevante que, além dessa interdisciplinaridade, sejam inseridas outras disciplinas que contemplem as deficiências (intelectual, visual, física, múltipla), não com o intuito de formar professores especialistas, mas sim de lhes fornecer informações básicas que contribuam, mais tarde, para que o professor, ao se deparar com quaisquer aluno com deficiência em sua sala, não demonstre total desconhecimento e medo diante da situação.

Vitaliano (2006), em seu estudo sobre a formação do professor para a educação inclusiva na perspectiva de professores atuantes nas séries iniciais, coloca algumas sugestões para essa formação a partir de informações colhidas através dos participantes da pesquisa. A proposta feita pelos professores em relação às disciplinas visando à formação para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais foi a de que, além das disciplinas regulares, o curso deve conter em seu currículo tópicos de Educação Especial e deve haver a interdisciplinaridade, ou seja, a integração entre os conteúdos das diferentes

disciplinas. Em relação a isso, a autora traz a seguinte fala de um dos professores:

uma disciplina interligada a outra, seria a interdisciplinaridade que pregam mas não acontece. Quando a gente tem Educação Especial a gente estuda história, quando a gente tem História já poderia estar estudando este histórico, poderia estar entrelaçando as duas, seria muito mais produtivo, e você teria mais oportunidades não só aquelas duas aulas semanais. (P4, p. 07).

Sobre isso, a autora conclui que os professores participantes de sua pesquisa perceberam que a Educação, de modo geral, deve assumir a Educação Especial como sua parte integrante e não separada; além disso, menciona que observou sugestões semelhantes em outros trabalhos de pesquisadores da área, os quais reforçam essa interdisciplinaridade e que o tema da Educação Especial deve ser abordado em todas as disciplinas de forma globalizada e não como um conhecimento específico.

Cabe neste momento trazer o conceito de interdisciplinaridade para se compreender melhor essa proposta - para isso se recorre a Libâneo (2002), que define que interdisciplinaridade é o diálogo entre duas ou mais disciplinas objetivando derrotar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, exigindo uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. Nesse conceito está a noção de superação da especialização excessiva, portanto, de maior ligação teoria-prática, maior ligação da ciência com suas aplicações. A ideia é de que não se trata de conhecer por conhecer, mas de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transformá-la.

Para reforçar o que informou Libâneo, ilustra-se com as palavras de Leis (2005, p. 9), que diz que a interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades disciplinares e interdisciplinares com lógicas diferentes, relacionando-se com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora, entre as visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjetiva, por último, ela tem a ver não apenas com um trabalho de equipe, mas também individual.

Parece adequado recordar a proposta de Bernstein (1983 apud Leis, 2005), quando protesta que o conhecimento deve ser empírico, interpretativo e crítico, ao mesmo tempo, pois esta proposta converge plenamente com o dia a dia da prática interdisciplinar, porque podemos considerar hoje que o conhecimento e o ensino se constituem, como fruto de um esforço interdisciplinar, no contexto de uma transformação cultural que possa facilitar tal esforço.

Outra sugestão importante que cabe mencionar do trabalho de Vitaliano (2006) é sobre os conteúdos da formação de professores para a inclusão. Sugere a inclusão, em seu currículo, de assuntos acerca das crianças com deficiências, incluindo as adaptações necessárias no que diz respeito a materiais e procedimentos. Essas informações demonstram, segundo a autora, a preocupação dos professores em aprender como trabalhar com as necessidades educacionais especiais.

A importância da inclusão desses conteúdos que contemplam as deficiências é comentada por Bueno (1999), que reforça que para haver a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular é necessário contar com professores preparados para o trabalho docente, que adquiram conhecimentos e consigam desenvolver práticas específicas necessárias para a absorção dessas crianças.

Pelo que se nota, embora as disciplinas do curso estudado contemplem como objetivo geral possibilitar um processo contínuo de elaboração de conceitos sistematizados trabalhados na educação formal, mediando as relações desses sujeitos com o conhecimento cultural historicamente produzido, organizado e adequando metodologias às necessidades dos alunos, se faz necessário que a temática da Educação Especial seja abordada em todas as disciplinas, possibilitando uma reflexão mais abrangente, levando a uma relação teoria e prática mais efetiva onde o professor possa entender melhor o trabalho com a diversidade e com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Dorziat (2011) afirma que as iniciativas de formação de professores devem acatar a pedagogia da diferença, desenvolvendo um olhar sobre os processos educacionais que acreditem: no princípio de que toda a criança é educável; que a deficiência é mais uma invenção social que justifica a seletividade e o preconceito; na possibilidade de uma escola que trabalhe de forma coletiva e não

com setores especializados que atuem como suporte, sem uma relação mais direta com as teorias e práticas educacionais, como foi/é vista a Educação Especial e na diferença como lógica, em que cada aluno é diferente um do outro.

4.3 - O programa de ensino (PE) da Disciplina Fundamentos de Educação Especial

Para se compreender a proposta e as contribuições da disciplina de Fundamentos da Educação Especial no quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia impõe-se, inicialmente, examinar sua ementa e, depois, seus objetivos, conteúdos e bibliografia.

4.3.1. A Ementa

A ementa aqui exposta é do ano de 2007-2009 e assim expõe como focos:

Necessidades educativas especiais nos novos contextos sócio-escolares; A educação especial na nova LDB; O trabalho pedagógico no contexto da diversidade e da inclusão; Conceito filosófico: princípios os direitos e da cidadania; Conceito Social: desigualdade e igualdade na educação; Níveis, fatores e causas de deficiências, atrasos e de dificuldades de aprendizagem; Processos de aprendizagem na aquisição dos conhecimentos segundo a perspectiva histórico cultural; O atendimento escolar: métodos e técnicas de desenvolvimento e inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (P.102).

Pode-se questionar: o que conta ou o que é necessário saber/ensinar para o professor desenvolver um trabalho para a diversidade na sala de aula?

Conceitos básicos como apontam essa ementa devem ser apreendidos, mas não são suficientes o bastante para formar um profissional sensível ao trabalho com a diversidade. Pelo que se observa, a ementa do curso volta-se para uma abordagem geral da educação especial, trazendo a legislação, os conceitos filosóficos, históricos e sociais, bem como busca interligar a teoria e a prática através de leituras que direcionam para este caminho, bibliografia esta que será comentada ao longo deste trabalho.

Os estudos de Vitaliano (2006), inclusive, expõem que embora o Ministério da Educação tenha feito a tentativa, através de uma portaria (1.793/94), para indicação da inserção de uma disciplina que contemple conteúdos de Educação Especial nos cursos de formação de professores, ela ainda é vaga por não indicar conteúdos básicos.

Vale lembrar esta portaria (de nº 1793/94) recomendou aos cursos de licenciatura, principalmente nos de Pedagogia e Psicologia, a inclusão de uma disciplina que abordasse os aspectos éticos e políticos da normalização e a integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Essa portaria fez apenas a recomendação e não impôs a obrigação dos cursos em atendê-la.

Não é apenas uma formação adequada que fará com que a inclusão seja realmente efetivada, sendo uma parte fundamental, mas insuficiente, nesta caminhada rumo a uma mudança de postura no acolhimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Se desde a sua formação o professor for estimulado a reflexões e práticas voltadas para a diversidade restará certo que sua postura na sala de aula será diferente quando estiver com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, não podendo alegar total falta de formação e desconhecimento sobre a educação especial ou a necessidade apresentada pelo aluno, como geralmente aparece nas falas dos professores quando recebem alunos com necessidades educacionais especiais nas suas salas de aula.

A invocada ementa expõe apenas uma pequena parte (necessária, é claro) do que é importante para formar um profissional sensível a diversidade. A proposta da interdisciplinaridade comentada anteriormente deve ser levada em consideração, tendo em vista que desta forma será possível tanto aumentar a carga horária quanto a formação trará mais subsídios para o trabalho com a diversidade.

4.3.2. Os Objetivos

Os objetivos da disciplina de Fundamentos de Educação Especial, segundo o PE, são:

- Estudar os aspectos relacionados à diversidade encontrada no cotidiano da sala de aula, assim como o papel dos professores, como agentes mediadores do processo de ensino-aprendizagem;

- Produzir práticas institucionais capazes de ultrapassar o limite da simples inclusão dos sujeitos na escola, garantindo a todos os alunos em suas diferenças constitutivas, as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento;
- Desenvolver ações que propiciem o intercâmbio e a troca de experiências na área da educação especial e a aplicabilidade da política de educação inclusiva;
- Oferecer subsídios teóricos para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, tendo como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborada por L.S. Vigotski;
- Compreender a implantação da Política Nacional de educação inclusiva e a viabilização de práticas para a sua efetivação;
- Oferecer subsídios de análise sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e as possíveis formas de intervenção no cotidiano educacional,
- O estudo do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas, com vistas ao combate da exclusão educacional e social, e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagens existentes (PE, p. 01)

Os objetivos do curso remetem a uma formação reflexiva, pois trazem em seu conteúdo itens que induzem a pensar nesse tipo de formação, uma vez que tentam integrar aspectos teóricos e práticos ao consignarem uma programação de estudo que abrange o papel do professor, sua função mediadora, as trocas de experiências, as práticas que serão desenvolvidas, a viabilização dessas práticas para a efetivação das políticas de educação inclusiva e o respeito aos ritmos de desenvolvimento dos alunos.

Os objetivos são coerentes com a ementa e buscam formar um professor sensível a diversidade, mas pela carga horária apresentada pelo curso provocam dúvida se é possível cumprir estes objetivos tendo em vista a carga horária ser tão reduzida.

Importante destacar que o objetivo "desenvolver ações que propiciem o intercâmbio e a troca de experiências na área da educação especial e a aplicabilidade da política de educação inclusiva" pode levar ao entendimento de que a área de educação especial está separada da educação como um todo. Como já foi dito em outro momento, a educação especial deve ser tomada como parte da educação em geral, não como uma área separada.

Enfim, cabe dizer que embora os objetivos sejam ricos e busquem uma formação reflexiva, não há como atingi-los se não houver um trabalho interdisciplinar que amplifique reflexões e experiências.

4.3.3 O Conteúdo Programático

O PE destaca como conteúdos da disciplina:

- As justificativas dadas para o não aprender da criança – a questão do fracasso escolar;
- Recursos e Estratégias Utilizadas no Atendimento Educacional Especializado numa Perspectiva Inclusiva – A atuação do professor na educação dos alunos;
- Avaliação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- As possíveis formas de redirecionamento do trabalho pedagógico;
- A questão do desenvolvimento e da aprendizagem na diversidade segundo a perspectiva Histórico-Cultural;
- Os saberes e práticas da educação inclusiva;
- Os processos de significação no espaço escolar;
- Estudo de práticas cotidianas envolvendo o trabalho com diferentes tipos de deficiência em sala de aula.
- O papel da escola para o ensino na diversidade.

Analisando o conteúdo programático exposto, nota-se sua coerência com os objetivos propostos, bem como com a bibliografia. Observa-se que os conteúdos buscam trazer subsídios para o professor refletir sobre a sua prática, pois apresentam questões importantes a serem apreendidas pelo docente, como fracasso escolar, estratégias de ensino utilizadas numa perspectiva inclusiva, a lei que direciona o trabalho da educação especial, saberes e práticas na educação inclusiva, práticas cotidianas com os diferentes tipos de deficiências na sala de aula e o papel da escola no ensino para diversidade.

Uma análise mais detalhada do conteúdo programático poderá ser feita no diálogo com as referências bibliográficas da disciplina.

4.3.4 - Bibliografia

No programa de ensino da disciplina Fundamentos de Educação Especial, a bibliografia é dividida em básica e complementar.

A bibliografia básica é formada por:

MAZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1998.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas em Educação Especial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro). 3.ed. Bauru: Edipro, 2006. (Legislação).

A bibliografia complementar é formada por:

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 1998.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de Histórias ao Contrário**— ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: Uma perspectiva Social. São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Antes de discutir sobre a bibliografia adotada, faz-se necessário realizar uma breve explanação sobre cada uma das obras, destacando o que cada autor aborda; após, importante analisar a coerência das obras com a ementa, os objetivos e o conteúdo programático proposto pelo curso.

Inicia-se pela bibliografia básica, composta pelos seguintes autores: Marcos José da Silveira Mazzota e Ana Maria Lunardi Padilha. Além desses autores, consta deste item a LDB – Lei n. 9394/96. Todas as informações contidas nestes breves resumos dos livros foram tiradas das próprias obras dos autores, através da leitura realizada pela pesquisadora.

No livro *Educação Especial no Brasil*, Mazzotta (1998) faz a reconstituição da história da educação especial no contexto brasileiro. No capítulo inaugural, coloca as iniciativas no contexto mundial referente ao atendimento aos deficientes. No capítulo dois, retrata em dois períodos as iniciativas oficiais, particulares e nacionais relativas ao atendimento as necessidades educacionais especiais. No capítulo três, aponta sobre as políticas nacionais de educação especial. O capítulo quatro, discute as políticas estaduais e municipais de educação das pessoas com deficiência. No capítulo cinco, faz suas conclusões, em que coloca que seu estudo possibilitou a reconstrução da trajetória da educação especial no Brasil a partir de 1854, contatando-se as influências das ações voltadas para o atendimento as necessidades especiais na Europa, o modelo de internatos ou de escolas especiais e nos Estados Unidos as alternativas de classes especiais na escola comum e as conquistas dos movimentos de pais de pessoas com deficiência. Os resultados de sua pesquisa conduziram a definição de dois importantes períodos, caracterizados pela natureza e abrangência das iniciativas oficiais e particulares. O primeiro de 1854 a 1956 foi composto por iniciativas oficiais e particulares; o segundo período, de 1957 a 1993, foi marcado pelas iniciativas oficiais em âmbito nacional, sendo que neste último período ficam evidenciadas as ações governamentais. Todos os textos legais e planos educacionais desta época foram analisados, procurando identificar, compreender e explicar os princípios e propostas relativos à política de

educação especial, ficando evidenciada a ausência de uma Política Nacional de Educação Especial. Ficou claro que até 1990 as políticas de educação especial refletiram no sentido assistencial e terapêutico. Concluiu, ainda, que é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial.

Padilha (2001), em “Práticas Pedagógicas na Educação Especial”, estudou a constituição da tese da mediação semiótica ao estudo do desenvolvimento cognitivo, questionando o modelo médico imposto aos estudos sobre o desenvolvimento humano. Privilegiou autores como Lev Semionovich Vigotsky, seus seguidores e Mikhail Bakhtin, que admitem que o funcionamento psicológico é social e o homem é um ser histórico, cultural e, portanto, simbólico. O estudo envolveu a participação direta das professoras, as transformações, o discurso, o olhar, as estratégias, sempre alteradas e reorientadas pelas ações, pelos olhares, pelas participações, pelo discurso do outros. Estudou o desenvolvimento simbólico de uma jovem com deficiência mental, aproximando a concepção de Vygotsky sobre o funcionamento mental da concepção enunciativa discursiva de linguagem, buscou também introduzir a questão semiótica de análise psicológica. No caso em tela, o estudo foi realizado com a jovem Bianca, que possuía alterações significativas no desenvolvimento das funções superiores - Padilha estudou a sua trajetória dos 17 aos 20 anos, concluindo que através de uma intervenção pedagógica direcionada foi possível observar alterações significativas nos processos cognitivos mediados por processos simbólicos, sendo visíveis as mudanças na qualidade narrativa, na expressão através de gestos significativos, na possibilidade de participar de jogos, nos desenhos e nas trocas de papéis das atividades próprias de dramatização; através disso, Bianca passou a ocupar lugares discursivos e a vivenciar práticas sociais, obtendo alterações importantes na relação entre pensamento e linguagem. Com esse trabalho, a autora trouxe a possibilidade de mostrar fatos e interpretá-los, conseguindo transformações e explicando-as, bem como apontou possibilidades de compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento e afirmou que é possível superar limitação, mesmo que sejam neurológicas e indiquem incapacidades. Em resumo, o livro mostra que a limitação reside somente nos recursos disponíveis e nos conhecimentos.

Com relação à bibliografia complementar, o livro de Carvalho (1998) “A nova LDB e a Educação Especial” faz uma retrospectiva sobre todas as mudanças que foram ocorrendo no campo legal no que diz respeito à educação especial até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, além disso, traz as recomendações de organismos internacionais sobre a educação especial e divergências encontradas no texto da nova LDB.

O outro livro de Padilha (2004), “Possibilidades de Histórias ao Contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial”, através da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, dá ênfase às contribuições de Vygotsky e faz a discussão de um caso de um aluno com histórico de fracasso escolar que foi encaminhado para a classe especial, o qual, após o acompanhamento da autora e a implantação das mudanças por ela propostas, inclusive na postura do professor, foi depois reencaminhado para a sala especial, tendo a oportunidade de permanecer na sala regular e obter sucesso na sua aprendizagem. A autora dá várias sugestões sobre como trabalhar com as dificuldades desse aluno. Em suma, através desta obra, a autora demonstra que junto das dificuldades existem muitas capacidades nesses alunos, as quais podem ser trabalhadas mediante pequenos ajustes no ambiente escolar.

No livro “Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social”, Magda Soares (2000) faz a abordagem das relações entre linguagem e escola partindo dos problemas da educação das camadas populares no Brasil e focando como o ensino da língua contribui para fortalecer as desigualdades. A escola pública brasileira, segundo Magda, é insatisfatória e acaba legitimando as desigualdades com altos índices de repetência e evasão escolar, isso ocorre mesmo com o aumento do acesso à escola, onde se percebe que não há verdadeiramente a democratização da escola, ou seja, ainda não se tem uma escola pública e de qualidade para todos.

A autora pensa que o fracasso escolar pode ocorrer pelos problemas de linguagem que favorecem a desigualdade - diante do conflito entre linguagem da escola que atende às classes privilegiadas e a linguagem das camadas populares, a escola acaba censurando a utilizada pelas camadas populares na aquisição do saber escolar.

No segundo capítulo, faz um breve histórico acerca dos caminhos percorridos pelas camadas populares na busca de uma educação igualitária, apresentando explicações para esta educação insatisfatória. Explica que a escola, para reforçar o discurso de que é democrática, traz outros discursos para fundamentar o fracasso escolar e, a respeito disso, levanta três hipóteses: a ideologia do dom, em que todos têm a mesma oportunidade, mas o bom aproveitamento dependerá da aptidão de cada um; a ideologia da deficiência cultural, em que o fracasso escolar é justificado pela deficiência cultural onde os alunos são mal sucedidos por pertencerem a um meio desprivilegiado, pobre econômica e culturalmente, inclusive nas comunicações; e a ideologia das diferenças culturais, em que cada grupo social tem uma cultura própria, onde a diferença é transformada em deficiência.

No terceiro capítulo, a autora aborda a teoria da deficiência linguística, explicando o seu surgimento e sua influência na escola. Essa defasagem linguística, na teoria da deficiência cultural, ocorre em decorrência da pobreza do ponto de vista linguístico do meio que a criança vive. A solução para essas deficiências/defasagens foi posta através de uma educação compensatória que surgiu para camuflar o verdadeiro problema da educação de uma sociedade capitalista que é a má distribuição das riquezas.

O quarto capítulo traz as críticas que sociolinguísticas fazem aos sociólogos e psicólogos, os quais desenvolveram a teoria da deficiência linguística. Esta teoria foi contestada através dos estudos da Sociolinguística, que comprovaram a existência de variáveis linguagens negando a deficiência ou inferioridade de uma em relação a outra, chegando à conclusão de que o que existe são dialetos padrões, que são usados em diversas localidades, e dialetos não padrões, que são usados por grupos ou uma determinada região.

No quinto capítulo, a autora recorda os conceitos de deficiência linguística e diferenças linguísticas e responsabiliza a sociedade capitalista por transformar diferenças em deficiências, impondo a cultura e linguagem que a classe dominante exerce sobre a dominada com a mediação da escola; além disso, afirma que a solução para o fracasso escolar não está na escola, explicando que em uma sociedade marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicas, que se opõem em relação de forças materiais e simbólicas, não há solução

educacional para o problema do fracasso escolar - somente a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas é que poderia garantir igualdade de condições de rendimentos na escola.

Finalmente, no capítulo seis, tece acerca das teorias utilizadas, relacionando estas ao prisma de uma escola transformadora, que é espelho de uma sociedade preconceituosa, onde aqueles que menos lutam por seus direitos são os que mais têm privilégios, onde aqueles que reivindicam sua posição na sociedade são tidos como sem cultura, sem língua e sem voz.

O livro de Vigotsky (2003) “A Formação Social da Mente” tem por objetivo assinalar aspectos humanos do comportamento e compor hipóteses de como essas características se desenvolveram durante a vida do indivíduo. O seu livro está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo caracteriza os aspectos humanos do comportamento e apresenta hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo; o segundo capítulo aborda a relação entre o uso de instrumentos e a fala, enfatizando as funções da fala na organização da percepção e na criação de novas funções psicológicas; no terceiro capítulo ressalta sobre o domínio sobre a memória e o pensamento; no quarto capítulo traz o conteúdo referente à internalização das funções superiores; no quinto capítulo esclarece sobre os problemas do método, trazendo novas maneiras de investigação e análise, bem como novas maneiras e métodos de se colocar os problemas; o capítulo seis ilustra sobre a interação entre aprendizado e desenvolvimento, trazendo as principais concepções sobre a essa relação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento; capítulo sete aborda sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, analisa a importância que o brinquedo exerce na promoção do desenvolvimento infantil, apesar de não ser o aspecto predominante da infância; o Capítulo oito expressa sobre a pré-história da linguagem escrita e traduz a importância da conquista da linguagem no desenvolvimento do homem, que através desta tem-se a possibilidade de planejar soluções para um problema antes de sua execução -ter o domínio da linguagem oral impulsiona a mudanças profundas na medida em que possibilita à criança organizar seu modo de agir e pensar e formas mais complexas de se relacionar com o mundo.

Além de descrever sobre a organização do livro, cabe trazer um pouco da teoria de Vygotsky, que afirma que é na convivência em sociedade que se obtém a formação/transformação do homem de ser biológico em ser humano; será pela aprendizagem nas relações com os outros que são construídos os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental do homem. Ao nascer, a criança é dotada apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos, porém, ao adquirir o aprendizado cultural, partirá dessas funções básicas para funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem.

Este processo de desenvolvimento aparece através do nível de desenvolvimento real, que é determinado por aquilo que o indivíduo é capaz de executar de forma autônoma e do nível de desenvolvimento potencial, caracterizado por aquilo que o indivíduo ainda não pode realizar de forma independente, mas que pode ser executado com algum auxílio.

A zona de desenvolvimento proximal é o percurso que a pessoa irá percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e se tornarão funções consolidadas, estando estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, ou seja, aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

O processo de desenvolvimento evolui mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado ativa processos de desenvolvimento que se vão tornando partes das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Sendo assim, a aprendizagem dos alunos começa a ser construída por meio de um processo de relação do indivíduo com seu ambiente sócio cultural, recebendo suporte de outros indivíduos mais experientes.

Este é apenas um curto resumo da teoria vygotskyana, que contribui para o desenvolvimento humano.

Analisando todos os livros juntamente com o conteúdo programático e a ementa do curso, observa-se que são coerentes e a bibliografia atende a proposta sugerida por ambos. É possível perceber várias relações: 1. as justificativas para o não aprender, abordando a questão do fracasso escolar e o papel da escola

para o ensino da diversidade, podem ser encontradas no livro de Madga Soares; 2. o conteúdo programático que se refere a recursos e estratégias utilizadas no Atendimento Educacional Especializado, as possíveis formas de redirecionamento do trabalho pedagógico, o estudo de práticas cotidianas envolvendo o trabalho com diferentes tipos de deficiência em sala de aula e os saberes e práticas da educação inclusiva são discutidos nos livros de Padilha, que apresenta um conteúdo rico sobre o trabalho com alunos que possuem necessidades educacionais especiais; 3. a questão do desenvolvimento e da aprendizagem na diversidade segundo a perspectiva histórico-cultural e os processos de significação no espaço escolar podem ser reconhecidos no livro de Vygotsky e também no livro de "Práticas Pedagógicas", de Padilha, que trazem em seu conteúdo embasamento teórico que explicam esses itens; 4. Ao se reportar à avaliação das Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, busca-se este conteúdo no livro de Carvalho e também na própria Lei de Diretrizes e Bases.

Esta bibliografia apresentada honra a matriz teórica proposta pelo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e também os objetivos do curso, uma vez que contempla a perspectiva histórico-cultural, traz elementos teóricos sobre necessidades educacionais especiais num todo, focalizando os fracassos, as possibilidades de trabalho e as práticas desenvolvidas, reforçando uma educação inclusiva de qualidade a ser realizada no ensino regular através de ajustes realizados no âmbito escolar, ofertando a possibilidade de reflexão ao aluno.

A ementa, os objetivos, o conteúdo programático e a bibliografia revelam que há a intenção de seguir a concepção de formação docente que fundamenta o Curso de Pedagogia que, de acordo com o PPP, “pauta-se em uma prática reflexiva, que pressupõe a construção do conhecimento por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir do reconhecimento da prática (práxis)”.

Retomando os objetivos do Curso de Pedagogia, quais sejam: dar oportunidade de uma formação baseada na compreensão do desenvolvimento integral do aluno; levar ao desenvolvimento da compreensão e da leitura do contexto político, social e histórico, objetivando a busca de novas alternativas pedagógicas fundamentadas na pesquisa e na diversidade cultural; possibilitar

uma formação que faça o aluno refletir e analisar o seu próprio perfil; disponibilizar subsídios teórico-metodológicos que sejam pautados na qualidade das atividades de ensino e nos desafios postos pelo contexto socioeconômico, político e cultural; e, por fim, dar a oportunidade ao aluno de construir um conhecimento pedagógico mediador de uma prática educativa de caráter interdisciplinar e transformadora, tem-se a possibilidade de verificar que a ementa, o conteúdo programático e a bibliografia são coerentes.

Embora a bibliografia esteja de acordo com o programa de ensino proposto, nota-se que é restrita frente ao vasto conteúdo que a educação especial traz consigo. Além disso, não contempla especificamente todas as deficiências, não aborda sobre acessibilidade e dá apenas uma visão geral sobre adaptação curricular. Esses conteúdos precisavam constar na bibliografia do curso, pois o professor precisa ter esse conhecimento sobre as várias deficiências, dificuldades, adaptações e acessibilidade para realizar um bom trabalho com seus alunos.

Reforça-se, nesse sentido, a importância da interdisciplinaridade, pois com a integração das disciplinas ficaria mais fácil incluir todos esses temas nos seus conteúdos, que poderiam ser expostos de diferentes formas nas mais variadas disciplinas, possibilitando ao futuro professor uma compreensão maior do trabalho que pode ser realizado com os alunos e também na escola.

Importante ressaltar, no entanto, que essa pesquisa não pode afirmar que a interdisciplinaridade não se faça presente no desenvolvimento do curso. Aliás, o objetivo geral do curso está comprometido com uma "fundamentação teórica consistente, satisfatória formação técnica, integração entre teoria e prática e projetos interdisciplinares (PPP, p.38) e um dos objetivos específicos é "oportunizar a construção social de um conhecimento pedagógico mediador de uma prática educativa de caráter interdisciplinar e transformador" (PPP, p.39).

O perfil do professor egresso também supõe "saber trabalhar com projetos interdisciplinares, não só como estratégia de integração das diferentes áreas do conhecimento, mas principalmente para a sua construção" (PPP, p.42) e as disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil II, Fundamentos e Métodos de Libras, Temas Transversais em Educação e Currículo e Produção de

Conhecimento: práticas culturais e cidadania (as duas últimas, disciplinas eletivas) elegem a interdisciplinaridade como foco de discussão.

O que se pode afirmar, a partir da leitura do PPP, é tão somente que não está explícito textualmente que a disciplina de Fundamentos da Educação Especial deva estar articulada às demais disciplinas do quadro curricular. É fato que o registro no documento também não daria garantias de que o trabalho seria realizado, no entanto, estabelecería um compromisso e uma perspectiva de organização do trabalho pedagógico que poderia ser retomada sistematicamente pelo corpo docente quando das discussões sobre o projeto político-pedagógico do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações a seguir intencionam responder ao objetivo do trabalho, que é compreender a proposta e as contribuições da disciplina de Fundamentos da Educação Especial no quadro dos componentes curriculares do curso de Pedagogia de um curso de Pedagogia de uma faculdade do interior paulista.

Afigura-se relevante o estudo, pois são poucos os trabalhos voltados para esse fim; ademais, traz reflexões importantes que poderão servir para novos pesquisadores discutirem ideias relativas à formação inicial dos professores e a educação especial.

Como visto ao longo do capítulo I, a história da Educação Especial é marcada por segregações e preconceitos que foram se constituindo na sociedade e também na escola. Foi a partir dos anos 90 que esse quadro começou a mudar - a sociedade e a escola, movidas pelas leis e pelos próprios movimentos sociais, abriram-se para a inclusão.

Vale lembrar, também, que a há uma enorme carga política implícita nesta proposta inclusiva, cujos interesses econômicos orientam suas ações, por isso basta dizer que esta mesma sociedade capitalista que levanta a bandeira da inclusão, antes exclui, para mais tarde incluir a seu modo, de acordo com suas próprias regras.

Vejo que mesmo que a escola tenha aberto suas portas para a inclusão, ainda falta muito para atingirmos uma verdadeira inclusão social, pois não adianta apenas abrir a porta das escolas, sendo que, fora dela, ainda permanece marcante a exclusão.

É preciso refletir, também, que não é porque a escola está aberta a todos que existe qualidade no ensino, pois número elevado de vagas não garante que a escola disponibilize ao aluno uma educação que contribua efetivamente para o seu desenvolvimento.

O Curso de Pedagogia, que também passou por muitas mudanças no decorrer de vários anos, conforme informado no capítulo II deste trabalho, também precisou organizar-se para que os futuros profissionais egressos do curso tivessem uma base para o trabalho com a diversidade.

Ainda são inúmeras as discussões sobre o tipo de formação ideal para atender essa demanda que a escola apresenta, que é atender a uma diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico do curso ora estudado, foi possível identificar alguns pontos importantes que merecem ser destacados, principalmente no que se refere à temática da Educação Especial, que servirão como contribuições para a formação dos professores.

Analisando a ementa da disciplina de Fundamentos da Educação Especial, atenta-se ao fato que o que ela propõe é uma introdução do que é necessário o professor adquirir de conhecimento para se tornar um profissional sensível à diversidade.

Há de se considerar que para se garantir uma formação docente na perspectiva de uma educação inclusiva são necessários que a forma e a consistência na apresentação dos conhecimentos relativos à educação especial venham embasados na proposta pedagógica do curso.

Embora o curso já tenha em seu quadro a disciplina Fundamentos de Educação Especial, a partir de 2010, inseriu mais duas disciplinas que contemplam a mesma problemática da educação especial, mostrando-se preocupada com a formação do professor para a diversidade, tal compromisso deveria ser ainda mais explícito no seu PPP. Além disso, deveria repensar o conteúdo a ser abordado e a carga horária da disciplina na perspectiva da interdisciplinaridade.

Os objetivos apresentam-se coerentes com a ementa. E ao analisar o conteúdo programático juntamente com a bibliografia, pode perceber que se completam, pois as obras indicadas abordam todos os conteúdos especificados na programação. Pude verificar isso, através da leitura das referidas obras.

A bibliografia ora apresentada está de acordo com o programa de ensino proposto, mas é insuficiente, tendo em vista o vasto conteúdo da educação especial. Conveniente que a bibliografia venha futuramente a contemplar obras que abordem todas as deficiências, a acessibilidade e a adaptação curricular, que são conhecimentos básicos que o professor precisa obter para a realização de um trabalho que consiga contribuir para a aprendizagem dos seus alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação do professor no Curso de Pedagogia deveria ser pautada numa perspectiva interdisciplinar, especialmente no que se refere ao ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, posto que a partir dessa interdisciplinaridade entre os conteúdos de todas as disciplinas do curso com a (as) disciplina (as) que trata(m) sobre a temática da educação especial poderão trazer uma reflexão mais abrangente, dando oportunidade aos professores de criarem práticas que ajudem na aprendizagem de todos os alunos.

Necessário que além da interdisciplinaridade entre as disciplinas sejam inseridos conteúdos ou novas disciplinas que abordem sobre as deficiências (intelectual, visual, física, múltipla) com o intuito de disponibilizar informações que contribuam para a diminuição do preconceito e do medo do professor ao se deparar com o aluno com deficiência em sua sala.

Digo isso, pois compreendo que a falta de conhecimento gera ansiedade e medo, por isso, quanto mais conhecimento for adquirido na formação inicial, mais fácil será a aceitação do professor no que se refere ao acolhimento de todos os seus alunos, independente de serem deficientes ou não.

Pelo que se observa, embora as disciplinas do curso estudado contemplem como objetivo possibilitar ao professor em formação uma visão processual da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, essa temática da Educação Especial deva ser utilizada em todas as disciplinas, possibilitando assim uma reflexão mais ampla, levando a uma relação teoria e prática mais efetiva, na qual o professor possa entender melhor o trabalho com a diversidade e com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante da complexidade encontrada no ambiente escolar e diversidade dos alunos, há a necessidade de que o tema da Educação Especial seja abordado em todo o contexto curricular do Curso de Pedagogia, voltando principalmente para as disciplinas que apreciam conteúdos de alfabetização, estratégias e metodologias de ensino, didática, ambiente escolar, possibilitando ao futuro educador um contexto curricular mais envolvente.

Se o professor - no decorrer de sua formação - for encorajado a reflexões e práticas voltadas para a diversidade terá oportunidade de formar novos conceitos, fato que acarretará em uma mudança de postura na sala de aula e também com

os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, pois o desconhecimento sobre a educação especial ou a necessidade apresentada pelo aluno gera ansiedade, medo, angústia e um sentimento de repulsa no professor, dificultando e inviabilizando um trabalho de qualidade com os alunos com necessidades educacionais especiais nas suas salas de aula.

É por tal razão que se reforça, neste trabalho, a hipótese da interdisciplinaridade, pois com a integração das disciplinas ficaria facilitada a inclusão todos os conteúdos referentes à educação especial, que passariam a ser abordados através de didáticas diferenciadas nas diversas disciplinas que o Curso de Pedagogia possui, garantindo ao professor uma interlocução maior dos conteúdos e novas possibilidades de trabalho que poderá ser utilizado com os alunos dentro da escola.

Fica difícil sensibilizar o futuro professor se ele não estiver inserido num contexto real que o leve a ação-reflexão-ação da sua prática. Neste sentido, é que novamente se indaga sobre a interdisciplinaridade e se destaca a importância do estágio como parte fundamental para a formação do professor, pois somente inserido no contexto escolar é que ele conseguirá desenvolver práticas, ações, entender os contextos, compreender as relações, enfim, internalizar conceitos, significados e valores.

Outros questionamentos que envolvem a formação inicial e a disciplina referente à educação especial ainda merecem destaque nessas considerações finais.

Algumas ambiguidades são encontradas entre as normas legais que regulamentam a Educação Especial e as que orientam as Diretrizes para o Curso de Pedagogia. A primeira enfatiza uma formação diferenciada, ou seja, dispõe sobre o trabalho do professor da sala com o professor especialista, e a segunda contempla uma formação abrangente, pois em seu novo texto foram extintas as habilitações que formavam o professor especialista, dando espaço para o professor que dará conta da diversidade dos alunos inseridos na sala de aula. Isso dificulta e traz dúvidas que merecem destaque.

Primeiro, o profissional egresso da Pedagogia está sendo formado para atender a diversidade, mas ao chegar ao contexto escolar encontrará um professor "especializado", já que a legislação da educação especial orienta para

que haja a atuação de um professor especialista junto com o professor generalista. Com isso, fica difícil compreender de quem é a competência de ensinar o aluno com necessidade educacional especial na sala comum. Deve-se pensar que desta maneira todos os esforços que foram feitos para formar o professor para a diversidade acabam sendo diluídos, pois as leis não conversam entre si e acabam por deixar lacunas que precisam ser repensadas e reformuladas.

Em segundo lugar, destaca-se a complexidade do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Seria interessante que o Ministério da Educação desenvolvesse um documento norteador que recomendasse explicitamente a necessidade da interdisciplinaridade, tendo como objetivo a organização dos princípios e das práticas curriculares inclusivas como, também, disponibilizar subsídios para a organização dos estágios, visando oportunizar atividades pedagógicas que ajudassem a promover a inclusão. Restam estas reflexões como indicações para futuros estudos que queiram contribuir para o preenchimento dessas lacunas.

Em terceiro lugar, seria imprescindível que as normas que norteiam a educação especial e as que orientam o Curso de Pedagogia fossem reformuladas, devendo possuir objetivos comuns quanto à formação dos professores, pois o objetivo é único: a educação para todos.

Sabe-se que não existe a possibilidade de haver um consenso nacional acerca do que deve se fazer na formação profissional, como também não é possível criar um currículo único visto as peculiaridades existentes nas regiões brasileiras - por isso, defende-se a ideia de um documento norteador, como exposto acima.

Além desse diálogo que deve existir entre as normas legais, a educação especial não deve ser tratada como um modelo à parte da educação em geral, mas sim fazendo parte do todo, senão a exclusão já se estabelece a partir do momento que essa modalidade de ensino é tratada de forma diferenciada de todo restante do contexto educacional.

Não se deve responsabilizar somente a formação de professores pelas dificuldades da inclusão, pois é preciso destacar que existem outros fatores que interferem neste processo inclusivo, como falta de materiais pedagógicos

adaptados, classes numerosas, baixa remuneração do professor, desvalorização profissional, falta de acessibilidade nas escolas, falta de verbas ou verbas mal empregadas, falta de formação dos outros funcionários que atuam na escola, jornada de trabalho duplicada pelo professor e necessidade de formação continuada para todos os envolvidos no processo inclusivo.

O trabalho que deve ser realizado para possibilitar a inclusão deve ser colaborativo, envolver todos os profissionais da educação com o objetivo de formar uma equipe que atenda às necessidades práticas do professor para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando estratégias para a efetivação da inclusão. Neste trabalho de parceria seria possível considerar a colaboração dos pesquisadores das Universidades e Faculdades, para que possam ser parceiros dos professores das escolas básicas, ajudando-os a enfrentar e superar possíveis dificuldades. Essa parceria ficou evidenciada como bem sucedida nos livros de Padilha (1997, 2004).

Muitas Secretarias de Educação e escolas ainda se recusam a cumprir o que determina a lei – tal fato é facilmente detectável através da falta de condições que as escolas oferecem aos alunos com necessidades educacionais especiais, não tendo materiais adequados, banheiros sem adaptação e ambientes inacessíveis por não possuírem rampas ou portas mais largas.

Outro fator que dificulta a inclusão é que a culpa pelo fracasso na escola é sempre colocada no aluno, o qual, por possuir determinada patologia, torna-se responsável pelo seu não aprendizado, ou seja, a escola e os professores se eximem de tentar ou de se esforçar para que o aluno aprenda, pois se entende que ele tendo uma deficiência ou dificuldade é incapaz de aprender.

Retomam-se as palavras de Padilha (2004) para expressar outro ponto que dificulta a inclusão: segundo a autora, as crianças fracassadas são geralmente pertencentes às camadas mais pobres da população; são consideradas incapazes intelectualmente devido ao seu não ajuste aos critérios e procedimentos estabelecidos pela sociedade. Isso dá a impressão exata de que os desvios estão nos alunos e não na escola.

Ainda faltam muitos ajustes para que o processo inclusivo apresente melhoras significativas. Essas adaptações devem ocorrer nas leis, na formação,

nos currículos, nas escolas, enfim, em toda sociedade, que ainda traz consigo marcas de uma longa história de preconceito e exclusão.

Embora a Disciplina Fundamentos de Educação Especial traga contribuições limitadas para o curso de Pedagogia como um todo, outorga ao futuro professor um "empurrão" inicial no seu longo percurso de aprendizado e reflexão sobre a sua prática.

Deve-se pensar que a formação do professor não se deve limitar somente à universidade, mas sim estender-se ao longo de sua trajetória como profissional, através de formações continuadas.

Espera-se que ao longo dos anos as Instituições de Ensino Superior consigam trazer em seu currículo essa proposta interdisciplinar exposta nesta pesquisa e também apreciada por outros autores.

Resta uma pergunta para reflexão, a qual deverá responder por meio de outra pesquisa: O que será que os professores entendem por "estar preparados" ou não para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais? Será que a formação inicial conseguirá dar conta disso?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR E SILVA, Graça Maria de Moraes. Desafios da Formação e da Prática do Pedagogo no Contexto da Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará - Centro de Educação Fortaleza – Ceará, 2010.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul. UNIrevista - Vol. 1 nº 2: abril /2006. São Leopoldo.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9394/96 de 23/12/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: Diário Oficial da União, n. 248 de 23/12/1996.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Setembro, 2001.

_____/MAS/CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas: acesso e qualidade Especiais. Brasília: Corde, 1994.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 1999.

_____. Plano Nacional de Educação Especial (PNEE). Lei 10.172/01 – Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2006.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. Revista Dialógica. Universidade Federal do Amazonas. Vol. 01 – n. 01- ano 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores. Revista Benjamin Constant, ano 13, n. 38, dez/2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

_____, José Geraldo Silveira. A Educação Especial nas Universidades Brasileiras. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2002.

_____, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira – Questões Conceituais e de Atualidade. Educ. São Paulo, 2011.

_____, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

_____; José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, a Política Educacional e a Formação de Professores: Dez Anos Depois. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Editora Mediação. Vol. 02 p. 111-130, 2011

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores. Série: Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Papyrus Editora. Campinas. 9ª ed., 1996.

CAETANO, Andressa Mafezoni. A Formação Inicial de Professores na perspectiva da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência: O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade cultural. Educação & Sociedade, ano XXII, no 77, Dezembro/2001

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Set. 1998 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300004> . Acesso em: 12/10/11.

CARVALHO, Edler R. Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

CHAVES, Eduardo O. C. O Curso de Pedagogia: Um Breve Histórico e um Resumo da Situação Atual. Disponível em: <http://chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/pedagogia.htm>. Acesso em: 20/10/11.

CURY, C. R. J. . A formação docente e a educação nacional. In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. , p. 125-142, 2003.

_____, C. R. J. . Modelos Institucionais de Formação Docente no Brasil. 2005

CRUZ, Gisele Barreto da. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Abril de 2008.

DAL-FORNO, J. P; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Ultrapassando barreiras: professoras diante da inclusão. Cadernos de Educação Especial – Universidade federal de Santa Maria/RS, n. 26, 2005.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, In: Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese Doutorado em Psicologia Educacional. - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DORZIAT, Ana. Formação de Professores e a Educação Inclusiva: Desafios Contemporâneos. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Editora Mediação, Vol. 02 p. 147-159, 2011

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154- março/ 2002

DUEK, Viviane Preichardt; MARTINS, Lúcia de Araújo. Políticas de Formação para o Ensino Inclusivo e as Contribuições da Pesquisa Educacional. XXIII Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração Escolar. 2007

DUEK, VIVIANE Preichardt. Docência e Inclusão: Reflexões sobre a Experiência de ser Professor no Contexto da Escola Inclusiva. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, RS, 2006.

FERREIRA, Júlio R.A construção escolar da deficiência mental. 1989. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1989.

_____. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. História do Curso de Pedagogia no Brasil. Anais do VIII – Congresso Nacional de Educação – Educere – Formação de Professores – PUC Paraná - 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu - v. 10, nº 1, p.41-62, 1º semestre de 2008.

GLAT, R.; SANTOS, M.P.dos; SOUSA, L.P.F.de; XAVIER, K. R. Formação de Professores na Educação Inclusiva: Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2006.

GLAT, Rosana. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. Inclusão total: mais uma utopia? Revista Integração, Brasília, ano 8, n.20, p. 26-28, 1998.

_____. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2002.

_____.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. O que é Pedagogia. Brasiliense, 2007.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 2006.

KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. Os Princípios da Inclusão e Exclusão: uma Relação Sutil. Interações - Cultura e Comunidade. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 185-200, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar de Ciências Humanas. Departamento de Sociologia e

Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. n. 73 Agosto, 2005.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. *Akrópolis Umuarama*, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez Editora – 12ª edição, 2010.

_____, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educativas e profissão docente / José Carlos Libâneo. – 6. ed.- São Paulo : Cortez, 2002.*

LIMA, Ana Lúcia dos Santos. *O Desafio da Formação do Professor para a Atuação com a Inclusão de Pessoas com Deficiência, no Ensino Comum: Análise dos Cursos de Pedagogia em sua Inserção no Contexto da Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2009.*

LIMA, Niédja Maria Ferreira de Lima. *Globalização e educação: implicações no debate sobre a política de inclusão. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.40-54, jul./dez. 2007.*

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.*

MACEDO, Natália Neves. *Formação de Professores para a Educação Inclusiva nos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.*

MACIEL, Karina Elizabeth. *Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009*

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.*

_____, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.*

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.*

_____, Marcos J.S. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial. Temas Básicos de Educação e Ensino. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1993.*

_____, M. J. S. *Dilemas e perspectivas da educação do portador de deficiência no novo milênio. Anais do Fórum Nacional de Educação. Educação*

Brasileira no Século XXI: Desafios e perspectivas. Anais... João Pessoa, p. 29-36, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11 n. 33 set/dez.2006.

_____, Enicéia Gonçalves. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional, 1995. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, 1995.

_____, Enicéia Gonçalves. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Editora Mediação. Vol. 02 – p. 131-146, 2011.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F. O que a Comunidade quer saber sobre Educação Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, jul/dez 2003.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de Professores Reflexivos: limites, possibilidades e desafios- Linguagens, Educação e Sociedade Teresina n. 13 37 - 45 jul./dez. 2005

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO - Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da Formação: Dialogando com Pesquisas. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Editora Mediação. 2011 - Vol. 01 p. 125-141.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Editora Artmed. Porto Alegre, 2003.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

_____, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto, 1992.

_____, António. Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, pp. 13-33, 1993.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A educação em tempos de mudança: reforma do

Estado e educação gerenciada. Revista Impulso. Piracicaba. v. 16, n. 40, p 55 – 68, maio/ago. 2005.

PADILHA, A. M. L. Possibilidades de Histórias ao Contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

_____, A. M. L. Práticas Pedagógicas em Educação Especial. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PAIVA, Fernando de Sousa. Formação do Professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: avanços ou recuos? VI - Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente - UERJ - Rio de Janeiro-RJ, nov/2006.

PINSKY, Jaime. Cidadania na História. Disponível em: <http://www.artecidadania.org.br>. Acesso em 10 nov. 2011.

PLESTSH, Márcia Denise. A Formação de Professores para a educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, Editora UFPF, n. 33. Pg.143-156.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Ana Maria de Medeiros; COSTA, Maria da Piedade Resende Horizontes, Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? Universidade São Francisco. Revista Horizontes, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como Chamar as pessoas que têm deficiência? Artigo publicado no livreto de Romeu Sasaki: Vida Independente: história, movimento, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, p. 12-16, 2005.

_____, Romeu Kazumi. Atualizações Semânticas na Inclusão de pessoas: Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou Transtorno Mental? Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr, p. 9-10, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de e GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais - Ano I - Número I - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo – Rio Grande do Sul, Jul/2009.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil – História e Teoria. Campinas: Ed. Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. Campinas - Revista Educação & Sociedade, ano XX, n. 68. Dezembro/99.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação Especial em Tempos de Educação Inclusiva: Identidade Docente em Questão. Pedro & João Editores. São Carlos, 2010.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Elisabete Vieira Matheus. A Formação do Pedagogo: Um Estudo Exploratório de Três Cursos de Pedagogia à Luz das Diretrizes Curriculares. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

SINDER, Marlene. Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto. Revista Educação & Sociedade. ano XVIII, nº 60, dezembro/97

SCHÖN, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo – Um no design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Sônia Bertoni e COSTA, Maria da Piedade Resende da. A Política de Inclusão como Possibilidade de Pensar a Escola para Além do Capital – Anais do V Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente" – Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação – Uberlândia – 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Inclusão: Um Guia para Educadores. Editora Artmed – Porto Alegre, 1999.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. P. 125-193.

TUNURI, Leonor Maria História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo. N. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

VIEIRA, Renata Almeida; GASPARIN, José Luiz. Implicações e contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação atual. Versão revisada da comunicação apresentada durante o IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), out/ 2009.

VITALIANO, C. R. . A formação do professor para educação inclusiva na perspectiva de professores atuantes nas séries iniciais. In: I Encontro Internacional de Políticas Públicas e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, 2006, Juiz de Fora. I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe. Juiz de Fora : Produtora de Multimeios da UFJF, v. 1, p. 1-15, 2006.

VITALIANO, C. R; DALL'AQUA, M. J. C. Análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Relação à Formação de Professores para Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais. Revista Teias. v. 13. n. 27, p. 103-121 – jan/abr. 2012.