LÁZARA CRISTINA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UBERLÂNDIA- MG

LÁZARA CRISTINA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Vozes e Vieses Educação Inclusiva

Texto final apresentado como requisito para defesa de Tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues.

UBERLÂNDIA-MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2009

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues - UFU

Orientadora

_____

Humberto Aparecido de Oliveira Guido - UFU

_____

Dra. Mara Rúbia Alves Marques –UFU

_____

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia – UFSC

_____

Dra. Rosângela Gavioli Prieto - USP

AGRADECIMENTOS

AGRADECER!

Pensar em agradecer vem logo à mente aqueles outros que de forma direta ou indireta participaram da construção das condições necessárias para a produção deste tecido.

Assim, penso nos sentidos que pude construir na relação com estes outros que apesar de denominados outros, são participantes diretos na constituição de um eu, solidário e solitário, fragmentado e inteiro, incluído e excluído..., mas que não se cansa de buscar colaborar coletivamente na construção de um mundo melhor, mais humano e justo que, acima de tudo, pode permitir que sejamos, concomitantemente, partes e todos na produção desta obra grandiosa que é o mundo!

Quero começar estes agradecimentos, pensando naquele que permite que a vida exista e transborde diariamente: Deus!

Posteriormente, agradeço a Universidade Federal de Uberlândia e a Faculdade de Educação por possibilitar as condições materiais e profissionais para que eu pudesse realizar este estudo.

Não poderia deixar de lembrar e agradecer infinitamente a meus queridos pais: Gumercindo Faleiro e Cleuza Maria de Jesus, que apesar de todas as adversidades não deixaram de acreditar que um dia eu poderia me tornar uma doutora. Sua simplicidade, generosidade e determinação foram o exemplo básico em minha caminhada pessoal e profissional.

Agradeço, também, imensamente ao meu querido, amado e companheiro esposo Pedro Alves Fernandes, que comigo caminha e não nega, em nenhum momento, apoio e força nos diferentes e diversos percursos por mim escolhidos e acolhidos. Peço desculpas e, ao mesmo tempo, agradeço aos meus queridos filhos: Vinícius e Marina, por tê-los deixado em muitos momentos para dedicar-me aos estudos e à produção deste texto, sempre com a alegação: isso é passageiro, amanhã será diferente!

Com um carinho especial, agradeço aos meus familiares, inúmeros amigos, professores e companheiros de caminhada, membros da banca de defesa (que não ouso escrever os nomes, para não correr o risco de esquecer-me de alguém) que em nossa relação fraterna, acadêmica e profissional contribuíram com a minha constituição enquanto pessoa e profissional.

A todos vocês, os *outros,* tão salutares na minha vida, que de uma forma ou de outra somam ou somaram na produção deste meu eu singular e deste trabalho, que sempre quando requisitei disseram-me: SIM! O meu sincero abraço e profundo MUITO OBRIGADA!!!

Lázara Cristina da Silva

GENTE

O mundo também é feito de gente
De gente diferente...
O mundo é percebido por gente,
Por gente que entende diferente...

Há gente que entende a gente,
Há gente que nunca entende ninguém.
Há várias formas de ser gente.
Ouvindo, falando, agindo...

O corpo também pode ensinar uma forma de ser gente.
Pode mostrar que para ser gente não basta falar, ouvir...
É preciso antes de tudo sentir.

Quem sente, movimenta, apresenta, faz acontecer,
Quem ouve, além do que o ouvido possibilita,
Quem Vê além do que um simples olhar permite
é capaz de transcender o que o imediato apresenta.

E nesse movimento torna-se gente,
Gente diferente,
Gente importante,
Gente marcante.
Gente que sente,
Gente que faz,
Gente que sinaliza para a vida de forma radiante.

E neste movimento descobre que:
Vale a pena viver na diferença,
Vale a pena viver a diferença.

Lázara Cristina da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 013

1.1-Um breve memorial: O tempo, compreender a vida e suas escolhas 014

1.1.1- o tempo da formação escolar 015

1.1.2- o tempo de atuação e capacitação profissional 017

1.2- O doutorado 026

1.2.1 - A temática e seus desdobramentos 027

1.3 - Organização do estudo 043

CAPITULO I – O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE: a diferença, a subjetividade e a individualidade - um enigma ou uma finalidade predeterminada? 045

1- Subjetividade e individualidade: constituintes e constituídos da humanidade 050

2- A diferença e seus diferentes nós: constituições e mascaramentos 060

3- Diferença e diversidade: armadilhas da semântica 070

4- Diferença, deficiência e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais: Aproximações e distanciamentos 074

5- A formação de professores e o discurso da educação inclusiva: constituintes e constituídos do processo de subjetivação e assujeitamento dos profissionais da educação 078

6- O discurso multicultural e a educação: vozes e vieses capitalistas 086

CAPÍTULO II – AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: rumo ao paradigma da inclusão educacional? 101

1- As políticas públicas brasileiras e a educação inclusiva 103

2- As reformas no Estado e as reformas educacionais pós-década de 1990: a falácia da inclusão escolar 113

3- As políticas de formação de professores e a inclusão escolar 124

Capítulo III - O DISCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SENSORIAL E FÍSICA: entre os campos da legislação e a sua materialização nos currículos das universidades brasileiras 142

1- Campo das legislações: a expressão do discurso oficial 143

1.1 – A formação de professores na Constituição de 1988 144

1.2 – A formação docente na Legislação Educacional Brasileira 148

1.3 – A formação docente nos documentos internacionais que influenciaram a educação no Brasil e versam sobre os direitos das pessoas com deficiência 184
2- O campo empírico do discurso: os projetos institucionais e os currículos 189
2.1 – Os projetos institucionais 189
2.2 – Cursos de formação inicial : as licenciaturas 191
2.3 – Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu:* Mestrados e Doutorados 207
2.4 – Amarrando as reflexões 212
CONSIDERAÇÕES FINAIS 217
BIBLIOGRAFIA 235
APEDINCES – volume II do Trabalho em CD-Room
APENDICE I - Quadro Demonstrativo das Instituições que Pertencem ao "Território" do EPECO 05
APENDICE II - Quadro demonstrativo da quantidade de cursos de licenciatura na Rede pública e na rede Privada de ensino na Região Centro-oeste do Brasil, incluindo Uberlândia-MG. 23
APENDICE III - Quadro demonstrativo da quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na Rede pública e na rede Privada de ensino na Região Centro-oeste do Brasil, incluindo Uberlândia-MG 24
APENDICE IV - Quadro Demonstrativo das Disciplinas do Currículo dos Cursos das Licenciatura De Ciências, Biológicas, Historia, Geografia, Letras, Pedagogia E Matemática - UFG,UFMT.UFMS,UnB,UFU 25
APENDICE V - Quadro Demonstrativo das Disciplinas do Currículo dos Cursos de Mestrado e Doutorado de Ciências, Biológicas, História, Geografia, Letras, Pedagogia e Matemática ou Áreas Afins das Instituições- UFG,UFMT.UFMS,UNB,UFU 30
APENDICE VI - Quadro Demonstrativo dos Documentos Internos que Regulamentam as Políticas de Formação Docente dos Cursos das Instituições - UFG,UFMT.UFMS,UNB,UFU 33

ANEXOS

ANEXO I - Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua - UnB **–** Ficha de Disciplina Línguas de Sinais Brasileira – BÁSICO 35
ANEXO II – Ficha de Disciplina UnB **-** O Educando com Necessidades 36

Educacionais Especiais

ANEXO III - Ficha de Disciplina UnB - Introdução a Educação Especial 38

ANEXO IV - Ficha de Disciplina - Tópicos Especiais em Educação Especial 1 40

ANEXO V – Ficha de Educação Especial Curso de Pedagogia da UFU 41

ANEXO VI - RESOLUÇÃO Nº 93, DE 18 DE JUNHO DE 2003. Aprova o documento contendo as Orientações para a Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação da UFMS, e dá outras providências. - UFMS 46

ANEXO VII – UFU RESOLUÇÃO Nº 03/2005, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO **-** Aprova o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. 54

RESUMO

Este estudo tem como objeto de análise a questão das políticas públicas de formação de professores e a educação inclusiva, focada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física na escola comum. Objetivos gerais: realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente, presentes nos documentos de caráter normativo/determinativo representados pelas leis e decretos e, aqueles de caráter orientador, referentes à temática da educação inclusiva no que tange ao processo de escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas; ainda, analisar aos currículos dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, buscando compreender a inserção desta temática nos mesmos. Investigou-se 29 projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura, 32 de Programas de Mestrado e de doutorados, nas áreas afins aos das respectivas licenciaturas focos deste estudo. Ainda analisaram-se os Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UnB, UFMT e UFMS e o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU. Resultados do estudo: A análise do conjunto dos documentos nacionais demonstra que: a) apesar de o *lócus* da educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física ser, preferencialmente, a educação comum, as questões relativas a esta temática acontecem em espaços claramente destinados a tal finalidade – a educação especial; b) quando abordam a formação docente, não envolvem a escolarização deste grupo de pessoas e, quando o faz, ela é tratada no sentido da diversidade humana; c) as preocupações apresentadas centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação, não as relacionando aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente. Quanto aos documentos internacionais, destaca-se a presença de uma abordagem ampla dos aspectos relativos à formação docente para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, demarcando sua importância para a concretização das metas relativas ao oferecimento de educação de qualidade para todos. Quanto aos currículos dos cursos de Licenciatura Ciências Biológicas, Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, das Universidades Federais estudadas, um total de 13 (treze) cursos, representando um percentual de 45%, apresenta em seus currículos a presença da discussão sobre Educação Inclusiva e/ou Educação Especial e 16 (dezesseis) deles, equivalente a 55%, não abordam a temática. Dos que abordam a temática, em 46% dos casos, a discussão acontece em disciplinas de natureza obrigatória, envolvendo, assim, todos os estudantes do curso e 54% são optativas. Em suma, no conjunto dos documentos analisados, a inserção da temática relativa à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sensorial e física nos currículos das licenciaturas das instituições *lócus* do estudo encontra-se em processo inicial, e é um espaço a ser construído em todos os cursos, sinalizando para a necessidade da inserção da temática nos debates institucionais, pois esta não é uma demanda relativa a um curso da instituição, mas o é de toda a instituição, de todas suas licenciaturas.

ABSTRACT

This study has as object of analysis the issue of public policies for teacher formation and inclusive education, focusing on education of people with intellectual, sensory and physical disabilities at common schools. General Purposes: to perform a cross reading of the theoretical references that support the Brazilian public policies for teacher training, represented in the documents of normative/determinative character represented by laws and decrees, and those of mentor character, relating to the theme of inclusive education, in terms of the educational process of people with intellectual, sensory and physical disabilities; also to examine the curricula of graduation courses in: Biological Sciences, Geography, History, Languages and Literature, Mathematics, Pedagogy, and Programs of Post-graduation *stricto sensu* in these areas and/or equivalent offered by UFG, UFMT, UFMS, UFU and UnB seeking to understand the inclusion of this theme in them. 29 pedagogical projects of graduation teaching courses were investigated, 32 for masters and Ph.D. programs in related areas to the Graduation courses that this study focuses. Also, the Institutional Development Projects (IDP) of UnB, UFMT and UFMS were examined and the Institutional Project of Formation and Development of Education Professionals of UFU. Results of the study: The analysis of these national documents shows that: a) although the locus of education of people with intellectual, sensory and physical disabilities is, preferably, common education, the issues related to this thematic occur in spaces clearly dedicated to this purpose - special education, b) when concerning teacher training, it does not involve the education of this group of people, and when it does, it is treated as human diversity; c) the concerns showed focus on the conditions of accessibility of these people in terms of physical structure and adaptation of support and communication materials, not relating them to acts of teaching and learning, actions closely linked to teacher training. As for international documents, the presence of a broad approach of the aspects related to teacher training for the education of people with intellectual, sensory and physical disabilities is emphasized, demarcating its importance for achieving the targets related to the offering of quality education for all. As for the curricula of graduation courses in Biological Sciences, Languages and Literature, Geography, History, Mathematics and Pedagogy of the studied Federal Universities a total of 13 (thirteen) courses, representing a percentage of 45% shows in their curricula the presence of the discussion about Inclusive Education and/or Special Education and 16 (sixteen) of them, equivalent to 55% do not approach the thematic. Of those which approach this theme, in 46% of the cases the discussion occurs in subjects of compulsory nature, thus involving all students of the course and 54% are optional. In short, in all the documents analyzed, the insertion of the thematic related to the education of students with intellectual, sensory and physical disabilities in the curricula of graduations of the institutions *locus* of study is in the initial process, being a space to be built in all courses, signaling the need for the insertion of the thematic in the institutional debates, because this is not a demand of one course of institution, but it is a demand of the whole institution, of all its graduation courses for teachers.

INTRODUÇÃO

> Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1987. P. 44).

A apresentação deste trabalho está organizada em três partes. Inicialmente me apresento com o intuito de justificar a opção pelo tema e minha inserção na temática. Posteriormente, apresento a temática do estudo, os elementos considerados relevantes para sua realização e, finalmente, a estrutura geral do estudo.

1.1 - o tempo, compreender a vida e as suas escolhas

> A identidade profissional constrói-se, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. (...) Do confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1997. P.49)

Este movimento de reconstrução de minha trajetória pessoal/profissional possibilita tecer algumas reflexões que auxiliam a compreensão do caminho percorrido na construção de minha identidade pessoal e profissional, reconhecendo que a identidade não é um dado que se produz de forma passiva e linear, mas se constitui justamente nas contradições apresentadas durante as diferentes experiências pessoais e profissionais.

Com este propósito, o memorial apresenta brevemente a minha origem, a experiência profissional na docência, e a minha relação com a docência experimentada enquanto discente, para iniciar a apresentação do exercício profissional, pois é a partir da compreensão destas etapas que se justifica a busca pela continuidade da formação profissional através deste Curso de Doutorado em Educação, com pesquisa sobre políticas de formação de professores e a educação inclusiva.

Nasci no interior de Goiás, em uma fazenda do Município de Piracanjuba. Sou de origem humilde, a primeira de sete irmãos. Desde muito pequena, precisei deixar o brincar em segundo plano e enfrentar a dureza do dia-a-dia da classe trabalhadora deste país. Embora seja natural da cidade de Piracanjuba, nunca estabeleci nenhum vínculo

com aquela cidade. Quando cheguei à fase escolar, minha família se mudou para a cidade de Morrinhos, também no interior de Goiás, onde cresci e criei grande amor pela cidade. Atualmente, minha família ainda reside na mesma chácara adquirida em 1975.

Quando criança, cuidava da casa e dos irmãos menores, prática comum no meio em que fui criada. Com 11 anos, iniciei no trabalho como meio de subsistência. Comecei a trabalhar de doméstica na casa de minha professora. Cuidava de seus filhos e da casa. Nas horas vagas, dava aulas particulares para os colegas da escola, das séries anteriores a que eu estava cursando e para os da própria turma. Foi assim que a docência entrou em minha vida desde a adolescência. Com o passar dos anos, foi aumentando a procura por reforço escolar, o que me fez deixar o trabalho principal de doméstica e começar a investir na organização de condições para melhor atender às pessoas que me procuravam buscando aulas de reforço para seus filhos. Passei a ser professora particular, sempre trabalhando com alunos em fases escolares anteriores e/ou iguais a que eu estava cursando.

Depois de alguns anos, resolvi tentar um trabalho fixo. Comecei a trabalhar de secretária. Nesta profissão, permaneci por cinco anos, porém sempre nos horários vagos continuava ministrando aulas particulares para alguns alunos. Trabalhei no setor de Treinamento de pessoal na Pousada do Rio Quente durante alguns meses.

Cresci trabalhando e contribuindo para o sustento de minha família. Aos 25 anos me casei. Hoje estou casada há quinze anos, tenho dois filhos maravilhosos, um menino com nove anos, o Vinícius, e uma menina com quatro anos, a Marina. Tenho uma ótima família. Eu e meu esposo Pedro trabalhamos na Universidade Federal de Uberlândia. Juntos somamos forças na realização de nossos sonhos.

1.1.1 – O tempo da formação escolar

> Constitui o tempo que coordena e unifica os tempos de sua vida. É a hora central em que tudo é levado a termo e dá sentido a tudo (PATTARO, 1975)

Iniciei minha vida escolar aos oito anos. Fui matriculada no pré-escolar nessa idade sem nunca ter pegado em um lápis, não conhecia nenhuma letra. Em minha casa havia três livros bem antigos, daqueles costurados, um de Matemática, um de Português com textos literários e um de História e Geografia. Todos tratados como preciosidades. Criança não podia se aproximar deles e, na fazenda, muito raramente via meu pai pegá-

los. Minha mãe é analfabeta funcional, assina o próprio nome e, com muito esforço, lê pequenas palavras.

Meus pais sempre valorizaram muito a escola. Diziam que não tinha nada para nos oferecer, apenas o estudo. Todos os anos era um sacrifício para comprar o material escolar. Pasta! Só em sonho. Colocávamos os materiais em um saquinho de plástico, destes que vem com açúcar cristal. O lápis era usado até não se conseguir segurar mais de tão pequeno para escrever. Todos os dias, eu e meus irmãos íamos felizes para a escola. Levávamos muito a sério tudo o que as professoras nos ensinavam. Em casa, minha mãe nos ajudava nas tarefas de alfabetização, ia soletrando e, devagarzinho, ia nos ensinando. Enquanto havia um de nós em fase de alfabetização, ela ia aprendendo junto. Depois, com o passar dos anos, esqueceu novamente as letras pela falta de oportunidade de uso.

Sempre eu tirava boas notas, pois o ensino era pautado na memorização e reprodução do conteúdo escolar: um ensino instrumental. De memória eu era ótima, ouvia uma vez e pronto, já havia aprendido. Sempre estive entre os melhores alunos da sala.

Quando terminei o Ensino Fundamental, não relutei em ingressar no Curso Técnico em Magistério. Queria me formar professora. As dificuldades eram muitas. Já estudava no noturno e trabalhava o dia todo. Desde a sexta série, com treze anos, estudava à noite. Desta época em diante, sempre fui aluna dos cursos noturnos, apenas no Mestrado esta realidade se alterou.

Fazer um curso de magistério noturno possui suas limitações, uma vez que as crianças estudam no diurno. Como fazer o estágio curricular? Na época o problema foi resolvido pela escola, possibilitando às alunas do curso que não possuíam condições para realizar a atividade no extraturno a possibilidade de realizá-la na própria turma. Dessa forma, preparávamos o material pedagógico, fazíamos os planos de aula e aplicávamos na própria turma com as colegas, simulando uma realidade de sala de aula. Na época, foi uma solução muito elogiada e aplaudida por nós, alunas do curso que nos encontrávamos impossibilitadas para a atividade de estágio. Entretanto, no exercício profissional, as coisas se complicaram. Muitas colegas enfrentaram obstáculos tão grandes que desistiram da profissão. Não foi o meu caso.

Quando terminei o ensino médio, na época segundo grau, queria muito fazer vestibular e continuar estudando, porém em Morrinhos não havia faculdade. Mesmo

assim não desisti, estudei sozinha durante as horas vagas, nas madrugadas e finais de semana e prestei vestibular na Universidade Católica de Goiás para Psicologia, porque havia resolvido que, primeiro faria essa graduação, depois Pedagogia. Não esperava passar no vestibular, mas para minha surpresa e de muitas pessoas, passei. Infelizmente, cursei apenas um semestre e tive que trancar por problemas de saúde. Tentei transferência para Uberlândia e, quando estava tudo pronto, desisti. Fiquei com muito medo de me mudar sozinha para um lugar distante e enfrentar novamente problemas de saúde. Então, resolvi adiar meu sonho. Em 1989, fiquei sabendo que em Goiatuba - GO, cidade próxima a Morrinhos havia aberto uma faculdade com curso de pedagogia noturno. Não pensei duas vezes e me inscrevi no processo seletivo. Em 1990, iniciei o curso.

Em 1991 resolvi me transferir para Uberlândia. A maioria dos professores que trabalhava na faculdade era de Uberlândia e me apoiou para realizar o processo de transferência de faculdade e na adaptação na cidade. Como a faculdade de origem era nova e o curso ainda estava em processo de reconhecimento, me transferi para as Faculdades Integradas do Triângulo (FIT), hoje UNITRI. Foi uma mudança e tanto. Não tive dificuldades, pois o curso de Pedagogia de lá possuía bons professores. Perdi um semestre. Terminei o curso em julho de 1994.

Ao terminar o curso, as dificuldades teórico-metodológicas enfrentadas no exercício da profissão, aliadas ao grande desejo de aprender, me levaram a buscar a formação continuada. Além da participação em muitos cursos oferecidos na própria rede municipal de ensino de Uberlândia, voltados para a formação de seus profissionais, em 1995 busquei iniciar um curso de especialização *lato sensu.* Fiz na própria FIT um curso de especialização *lato sensu: Política, Planejamento e Gestão da Educação Básica no Município.* Foi um ótimo curso e me ofereceu condições para pensar e elaborar um projeto para o Mestrado. Consegui bolsa de estudos da CAPES para a realização deste curso.

Em 1996, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – DF. Durante o curso, não enfrentei grandes dificuldades, apenas algumas ligadas às questões de formação: a) era uma pessoa humilde, sempre estudei em escolas públicas, o Inglês que aprendi foi o ministrado na escola regular; b) era egressa de um curso de Pedagogia noturno, cursado em uma instituição privada, pois, esta, inicialmente, foi a única possibilidade de cursá-lo, uma vez que com exceção de Goiânia, na região exista

apenas aquela instituição particular. Trabalhei duro para pagar meus estudos e me sustentar. Enquanto meus colegas do Mestrado, a maioria era originária de classe média alta, conseguiam se envolver com os debates apresentados pelos docentes do programa, eu ficava horas estudando, realizando leituras complementares, para conseguir acompanhar o curso.

Da necessidade de ser autônoma e de dar agilidade às tarefas a serem realizadas no programa, iniciei minha formação em computação, pois não sabia nem ligar um equipamento desta natureza. Comprei um computador, aprendi a lidar com ele com a ajuda de um colega de curso, fiz aulas particulares de Inglês. Fui durante o curso me preparando para as exigências do programa. Consegui ser aprovada em todas as disciplinas com tranqüilidade. Fui a primeira da minha turma a concluir o mestrado. Defendi minha dissertação em setembro de 1998.

Então, resolvi trabalhar e ganhar experiência no terceiro grau para, posteriormente, pensar no Doutorado. Hoje, me sinto em condições de realizar um bom estudo, de me envolver e produzir um bom trabalho de pesquisa em conseqüência do amadurecimento profissional decorrente, em grande parte, das atividades desempenhadas enquanto docente efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na qual ingressei em 2006.

1.1. 2 – o tempo da atuação e capacitação profissional

> Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996. P.31).

Aos vinte anos, iniciei o trabalho profissional como professora do sistema oficial de ensino. Fui convidada a assumir em uma das escolas de segunda fase do ensino fundamental da cidade as aulas de Língua Portuguesa. Eu havia estudado nessa escola, conhecia a maioria de seus professores, e o diretor da escola havia sido meu professor nesta escola e no ensino médio. É comum nas cidades pequenas do interior todos se conhecerem, nós éramos velhos conhecidos. Nessa época, já havia desistido do curso na Universidade Católica de Goiás, estava um pouco entristecida com a situação. Estava trabalhando o dia todo na Pousada do Rio Quente. Então, o diretor me informou que estava há quase dois meses procurando um professor que fosse capaz de assumir e

permanecer no trabalho com as sétimas e oitavas séries da escola e não conseguia e, por fim, se eu não aceitasse teria que fechar o noturno. Segundo ele, os professores não queriam assumir este turno, por isso não havia como continuar. Fiquei muito pesarosa. Pensei em todas as dificuldades em assumir um conteúdo tão complexo como a Língua Portuguesa para as sétimas e oitavas séries. Entretanto, pensando no compromisso social que eu precisava manifestar a esses alunos e, ainda, considerando que, como eu, se não fosse a oportunidade de estudar no noturno, eles não teriam como concluir seus estudos, aceitei.

Nessa fase, na construção de minha identidade docente, o que existia era o *saber da experiência,* que eu havia construído enquanto discente e docente em espaços alternativos: a experiência de professora particular de reforço escolar, aliada a de professora de catequese na Igreja Católica aos finais de semana, as quais ofereceram subsídios para o início da construção de uma prática pedagógica que respondesse às necessidades as quais fui sendo submetida como professora. O *saber da experiência* quando construído a partir do movimento de ação-reflexão-ação possibilita ao profissional (res)significar o seu cotidiano profissional. "Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores" (PIMENTA, 1997. P.50).

Outro fator que julgo importante foi o fato de ter iniciado a profissão docente, de forma oficial no sistema de ensino, trabalhando com adolescentes e jovens que não demandavam saberes científicos e técnicos aprendidos durante o processo de formação docente, os quais foram desenvolvidos no Curso Técnico em Magistério, como: alfabetização, o ensino da matemática, a leitura e a escrita nas fases de iniciação de sua aquisição. Hoje, julgo demandar uma formação teórica e prática consistente de fundamental importância para poder desempenhar de forma desejável o ensino nas primeiras fases da educação básica. Esta experiência com o ensino desses saberes na minha formação só veio acontecer muitos anos depois.

O trabalho inicial como docente foi muito rico e significativo. Foi uma fase de encantamento. Estava muito feliz com a oportunidade que me foi dada e não queria decepcionar nenhuma das partes envolvidas (escola, alunos, e eu mesma). Pesquisei, estudei e planejei detalhadamente cada aula. Queria que representasse um momento de aprendizagem para mim e para os alunos. Não tinha consciência, mas já compartilhava

com Garcia (1997) do conceito de aula, enquanto momento de aprendizagem para alunos e professores, como espaço do e para o diálogo, que demanda a construção de condições de participações e comunicação efetivas, em busca da formação de sujeitos críticos e capazes de compreender e interferir de forma positiva no movimento social do qual faz parte.

Na execução de minha prática docente, sempre busquei deixar claro o meu compromisso político e social com os alunos, mesmo quando ainda não possuía leituras e conhecimentos específicos na área, já havia notado que não existe prática pedagógica neutra, e que o ensino é resultado da prática social e, como tal, precisa ser contextualizado e revestido de significado para que ocorra a aprendizagem. Queria contribuir, de fato, com a transformação da realidade social de meus alunos. Para tanto, buscava oferecer-lhes elementos para compreenderem a realidade e traçarem metas a serem alcançadas no futuro, para aos poucos planejarem suas ações e trilharem os caminhos para um mundo melhor. Nesse sentido, a aula era um momento de trocas, o conhecimento compreendido enquanto um potencial de transformações, pois saber ainda é condição de poder.

Assim, o desafio de envolver o aluno do noturno com a aprendizagem de um conteúdo considerado difícil e chato pela maioria dos alunos foi aos poucos sendo vencido pela persistência e entusiasmo pelo trabalho. A forma encontrada para a realização do trabalho foi o planejamento de atividades sempre contextualizadas, tendo como foco os seus interesses. Gostei da experiência, os alunos me incentivaram a continuar e até hoje prossigo nessa profissão.

Dessa primeira experiência vieram outras. Decidi que seria professora. Abandonei de vez as outras tentativas profissionais. Passei a atuar como professora contratada do Estado de Goiás em Morrinhos; depois, quando passei no Vestibular para pedagogia na cidade de Goiatuba-GO, continuei trabalhando como professora contratada do estado e de uma escola particular. Sempre atuava na segunda fase do ensino fundamental, de quinta a oitava série. Trabalhei com diversos conteúdos, sempre que faltava professor de uma área e eu acreditasse ser possível trabalhar, eu assumia. Nestes trabalhos, sempre tentava superar o modelo de aula em que o professor apresenta o conteúdo curricular contido no livro didático, passa no quadro e/ou realiza uma leitura com os alunos e solicita atividades de fixação. Buscava inovar, realizar um trabalho envolvente e significativo para os alunos. Para isso, sempre tive que estudar e buscar

construir novas alternativas pedagógicas. Não existiam muitas oportunidades de cursos de formação continuada. Cada professor tinha que fazer o seu trabalho sozinho.

Em 1992 mudei-me para Uberlândia e, então, comecei a encontrar cursos de formação continuada oferecidos aos profissionais da rede pública. Em Uberlândia, mesmo sendo uma cidade com muitas instituições de ensino superior, atuei como professora contratada da rede Estadual para trabalhar com diferentes conteúdos curriculares. No mesmo ano, iniciei minha experiência com a primeira fase do ensino fundamental. Assumi uma segunda série. A maioria dos alunos era da região central da cidade, todos liam bem. Encarei essa atividade como um novo desafio. Fui vencendo as barreiras que iam surgindo, elaborando meu material pedagógico, buscando pesquisar, estudar para compreender a nova realidade educacional com a qual estava trabalhando.

Ressalto a importância do fator tempo na construção da docência, pois a formação docente é um espaço de vida que se constitui a partir da contribuição de diferentes experiências vividas no contexto social e profissional que nos encontramos imersos. É preciso que a docência seja vivida tendo em vista que "o tempo de construção deve ser buscado como um tempo para construir, já que se trata de um tempo para reinvenção da prática docente" (PONCE, 1997. P.113).

Gostei da experiência e em 1993 prestei concurso para professor de pré-escola à quarta série da rede municipal de ensino de Uberlândia. Fui aprovada e tomei posse em março do referido ano. Fui trabalhar em uma escola da periferia. A escola estava sendo inaugurada e o bairro era novo. Construímos a escola. Foi uma experiência muito importante. Comecei minha prática como professora alfabetizadora. Tinha apenas boa vontade e convicção para realizar um bom trabalho. O curso de pedagogia que estava quase terminando, não havia me oferecido nenhuma base teórica para trabalhar. A pedagoga da escola também não sabia alfabetizar, mas queria que utilizássemos os procedimentos tradicionais, sempre que nos orientava era a partir dos processos sintéticos.[1] Teoricamente eu não acreditava nesses processos, mas na prática não sabia muito bem como utilizar os processos analíticos. Entretanto, decidimos que iríamos

[1] Os métodos de alfabetização são agrupados em duas modalidades, os analíticos e os sintéticos. Os sintéticos incidem, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Estabelece a correspondência a partir dos elementos mínimos (que são as letras), em um processo que consiste em ir das partes ao todo. São considerados métodos sintéticos de alfabetização: o alfabético, o silábico e o fônico. Os métodos analíticos, partem do reconhecimento do global, do mais amplo para as partes, ou seja, do texto, das orações, das palavras; a análise dos componentes é uma tarefa importante no processo. São considerados métodos de alfabetização analíticos: o global de contos, o sentenciação e o palavração (MICOTTI,2007).

tentar fazer diferente. Éramos onze professoras de primeira série, nos reuníamos aos finais de semana para planejar as atividades, freqüentávamos todos os cursos de formação continuada na área da alfabetização que a rede municipal oferecia e juntas fomos aprendendo a alfabetizar utilizando a proposta construtivista, através do método global. No ano seguinte, a escola recebeu uma pedagoga apaixonada por alfabetização que nos ensinou o que não havíamos aprendido na luta, sozinhas.

Foi uma experiência fantástica, continuei trabalhando com alfabetização até 2001. Em 1994, passei a trabalhar no Programa Básico Legal Ensino Alternativo, atendendo crianças com necessidades educacionais especiais[2] no extraturno com apoio pedagógico, sendo que a maioria das crianças estava em fase de alfabetização. Nesta época, passei a agregar aos estudos sobre alfabetização aqueles relativos à educação das crianças com deficiência.

Precisava investir cada vez mais em minha formação docente. Era urgente a construção de saberes que sustentassem as experiências docentes que iam se apresentando. Surgiu, então, a busca pelo Mestrado em Educação.

No Mestrado, desejava trabalhar com alguma pesquisa na área, porém no programa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no qual havia ingressado, não havia orientador para a área da Educação Especial. Resolvi, então, trabalhar com o sucesso e a participação escolar, questões que me inquietavam.

As disciplinas cursadas no programa de mestrado, além da pesquisa desenvolvida, consolidaram ainda mais o meu desenvolvimento profissional como professora e pesquisadora. O que me levou em 1998, com o término do mestrado em educação, a iniciar outras experiências educacionais. Prestei concurso para professor substituto na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na época no Departamento de Princípios Organização e Práticas Pedagógicas (DEPOP). Fui aprovada e assumi a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, Princípios e Organização do

[2] Atendia realmente estudantes com Necessidades Educacionais Especializadas, pois a maioria deles tinha dificuldades de alfabetização, na aquisição da leitura e escrita. Segundo a Resolução do CNE/CEB n. 2/01, art. 5, consideram-se "educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes".

Trabalho do Supervisor Escolar e uma disciplina optativa chamada Oficinas Pedagógicas. Continuei trabalhando na rede municipal no vespertino e nos turnos matutino e noturno na UFU.

Em 1999, juntamente com a professora Maria Irene Miranda, fundamos o Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Alfabetização – Nupea. Esse núcleo tinha o objetivo de desenvolver dentro do DEPOP e da UFU atividades envolvendo o tripé ensino, pesquisa e extensão em alfabetização. Nesse núcleo, desenvolvemos grupos de estudos envolvendo professores da rede pública, seminários e palestras e, ainda, pesquisas na área. Como nós duas tínhamos experiência com educação de pessoas com deficiência, resolvemos iniciar, no interior do Nupea, pesquisas unindo a alfabetização à educação especial. Diante da realidade que conhecíamos da educação especial, as áreas que mais precisavam de estudos eram a de surdez e a relativa a problemas de aprendizagem. Então, assumi a de surdez e ela, a de problemas de aprendizagem.

Com a aprovação do conselho do DEPOP em 1999, sem financiamento, iniciei a minha primeira pesquisa pós-mestrado: *O processo de alfabetização de aprendizes surdos na cidade de Uberlândia-MG.* Ocorrido entre 1999 a 2000, foi um estudo de caso etnográfico envolvendo duas escolas da rede municipal de ensino. O relatório desta pesquisa foi apresentado e aprovado pelo Conselho da Faculdade de Educação em 2001.

Em 2000, ofereci no Curso de Pedagogia uma disciplina optativa com o nome de Educação Especial: tópicos em surdez. Nesse ano, com o fim do meu contrato como professora substituta, voltei a trabalhar apenas no ensino fundamental. Continuei desenvolvendo o trabalho no Programa Ensino Alternativo. Com a minha saída da UFU e o afastamento para o Doutorado da professora Maria Irene, o Nupea foi desativado. Continuei discutindo a questão da surdez com as pessoas que faziam parte do grupo de estudo sobre a temática.

Em 2002, fui removida para o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, para trabalhar no Núcleo de Apoio Pedagógico do Programa Básico Legal Ensino Alternativo, visando a iniciar no seu interior a prática da pesquisa na área. Então, iniciei minha segunda pesquisa pós-mestrado na área da surdez: *Práticas pedagógicas e educação de aprendizes surdos.* Busquei auxiliar na organização do atendimento escolar das pessoas surdas da cidade. Nesse ano, surgiu a oportunidade de ingressar definitivamente no ensino superior. Como havia gostado e me identificado com o trabalho na Universidade enquanto professora substituta, resolvi

participar do Concurso Público para professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Faculdade de Educação da UFU – FACED, no qual fui aprovada.

Tomei posse no dia 10 de julho de 2002. Assumi a disciplina de Prática de Ensino e Estágio supervisionado, a disciplina optativa de Educação Especial no Curso de Pedagogia e a disciplina de Didática geral nas licenciaturas. Desde então, tenho trabalhado na graduação com essas disciplinas. O ensino ocupa parte significativa de meu trabalho na Faculdade de Educação. Entretanto, desenvolvo atividades na pesquisa, na extensão e na área administrativa.

Para não interromper as atividades que estava desenvolvendo no CEMEPE, busquei transformar as atividades de formação continuada de profissionais da surdez que eram de minha responsabilidade em atividades de extensão, com projetos aprovados pelo Conselho da FACED, realizei o mesmo procedimento com a pesquisa, submeti o projeto de pesquisa ao Conselho da Unidade de Ensino que o aprovou.

No período de 2002 a 2003, como já mencionado, desenvolvi a pesquisa: *Práticas pedagógicas e educação de aprendizes surdos*, que era uma pesquisa-ação, como tal, exigia a minha presença nas escolas campo da pesquisa por grande espaço de tempo, ainda a formação de seus profissionais. No início de 2004, encerrei o estudo, apresentei o relatório da pesquisa ao Conselho da FACED que foi aprovado.

De 2005 a 2006, desenvolvi a terceira pesquisa de minha carreira docente, sendo a segunda utilizando a metodologia a pesquisa-ação "*O ESTÁGIO E A PRÁTICA DE ENSINO: Descortinando o cotidiano escolar*", cujo objetivo central foi envolver os alunos estagiários do Curso de Pedagogia da UFU no cotidiano da escola campo de estágio com uma atividade investigativa, trazendo a pesquisa, como uma atividade formadora do professor pesquisador, capaz de problematizar a prática pedagógica em que esse estava imerso, produzindo a partir da superação e entendimento das dificuldades um saber científico e pedagógico capaz de contribuir com a melhoria do seu trabalho educativo, ainda na constituição de sua identidade profissional. O estudo, então, uniu o ensino e a pesquisa enquanto possibilidade de formação inicial e continuada de professores. Foi também uma atividade que visou modificar a experiência do Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino no Curso de Pedagogia da UFU.

Nesses últimos anos, desenvolvi várias atividades de extensão juntamente com as alunas da pedagogia. Em 2003, através do Programa de Extensão de Integração UFU Comunidade Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC /2003),

juntamente com outros colegas, organizei um projeto de formação continuada para professores em educação inclusiva. Esse projeto foi desenvolvido em forma de seminário durante o qual pudemos partilhar e aprender com importantes pesquisadores do país nessa área. Nesse mesmo ano, juntamente com a Professora Claudia Dechichi, do Instituto de Psicologia da UFU, organizamos e realizamos um curso de especialização em Educação Especial que foi oferecido a quarenta e seis profissionais da educação da cidade de Tupaciguara-MG e região. Ainda, elaboramos e apresentamos à Pró-reitoria de Graduação o projeto para a criação na UFU de um Centro de Pesquisa, Ensino, extensão e atendimento em educação especial – Cepae.

O Cepae foi inaugurado oficialmente em 05 de junho de 2004. Fomos as suas primeiras coordenadoras. Durante o primeiro ano de funcionamento, o Cepae foi ganhando espaço de atuação no interior da UFU. Em 2004, novamente com o Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC/2004), oferecemos o Cursinho alternativo para aprendizes surdos - CAS, visando a contribuir com a formação de alunos da licenciatura da UFU, envolvendo-os no debate sobre a educação inclusiva, oferecendo-lhes uma oportunidade de aprendizagem enquanto docentes de pessoas surdas. Durante o projeto, os alunos ministravam aulas de seus conteúdos específicos para os alunos surdos que estavam no Ensino Médio, faziam curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras, recebiam orientações pedagógicas e participavam de reuniões de estudos sobre a surdez. Em 2005, o CAS foi aprovado novamente no PEIC. Deste projeto fui idealizadora e coordenadora.

Em 2005, o Cepae juntamente com a FACED e o Instituto de Psicologia, através de um projeto elaborado por mim e pela professora Cláudia Dechichi, realializou, com recursos do Programa de Extensão em Formação Continuada de profissionais da educação (PROEXT), o Seminário de Educação Especial com carga horária de 40 horas. Trouxemos neste evento importantes pesquisadores da área para palestras e minicursos aos profissionais da cidade e região. Em 2005, também como atividade do Cepae/FACED desenvolvi um curso de formação continuada com carga horária de 40 horas para profissionais da educação que trabalhavam com a surdez.

Ainda como atividade do Cepae, em 2004 e primeiro semestre de 2005, eu e a professora Cláudia Dechichi visitamos todos os colegiados de cursos de Licenciatura da UFU, procurando discutir sobre as questões da educação inclusiva e a formação de professores para a Educação Básica que legalmente teriam que estar, no mínimo,

sensibilizados para a questão do ensino para alunos com deficiência. Nessas visitas, orientamos sobre a necessidade de se inserir esta temática na reorganização curricular dos cursos e destacamos o compromisso de o Cepae oferecer formação aos docentes das Unidades Acadêmicas que desejassem iniciar sua preparação para assumir as discussões da temática em seus cursos de Licenciatura.

Ainda em 2005, consegui aprovação de um Projeto de ensino no Cepae envolvendo alunos das licenciaturas para conhecer a realidade da UFU quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. O Projeto previa identificar e cadastrar os alunos com diferentes deficiências que estudavam nessa Universidade, conhecer suas dificuldades no interior da mesma, bem como conhecer as necessidades e/ou dificuldades dos docentes da instituição que possuem alunos com alguma deficiência física e/ou sensorial. Paralelamente, durante o ano de 2005 até março de 2006, no Cepae foi desenvolvido o Projeto: *UFU e a Inclusão Escolar*, aprovado e financiado pelo MEC/SESU, através do Programa Incluir[3].

Ainda, de 2003 a 2006 estive, também, na coordenação do Laboratório Pedagógico da FACED - LAPED. Nesse período, contribuímos para sua revitalização. O LAPED oferece várias atividades de extensão, todas com aprovação no Conselho da FACED e no Conselho de Extensão da UFU. Pelo LAPED concorremos e tivemos aprovação em vários projetos de extensão nos PEICs 2003, 2004 e 2005. Também tivemos a aprovação de dois Projetos de Ensino com financiamento Interno pela Pró-Reitoria de Graduação, o primeiro com vigência de julho de 2004 a julho de 2005 e o segundo com vigência de julho de 2005 a julho de 2006.

Desde 2003 tenho contribuído com os cursos de especialização da FACED ministrando disciplinas e orientando trabalhos de conclusão de curso. Estas atividades de ensino sempre na área da didática, formação de professores e educação especial. Além de orientar trabalhos e/ou monografias de conclusão de curso, também ministrei, como disciplina optativa no Curso de Pedagogia da UFU, Monografia I e II. Os trabalhos monográficos dessa disciplina são todos na área da educação especial, mais especificamente da surdez. Orientei uma aluna do curso de Artes Plásticas da UFU em sua monografia de conclusão do curso, envolvendo o tema artes e educação especial.

De 2005 a 2006, a FACED realizou o IV curso de Especialização em Educação Especial na UFU com a minha coordenação e da professora Cláudia Dechichi. Apesar

[3] Programa criado pelo MEC para incentivar e financiar os processos de inclusão educacional das pessoas com deficiência no Ensino Superior, nas Instituições Públicas de Ensino Superior do país.

de estar na sua quarta edição, foi a primeira vez que o curso conseguiu público para acontecer em Uberlândia. Esse curso se mostrou de uma relevância social muito grande, uma vez que o universo dos profissionais que atendem alunos com alguma deficiência é muito carente de formação. O estigma de que a pessoa com deficiência não possui competência cognitiva é muito grande. Desse equívoco, origina-se uma falta de expectativa pedagógica decorrente do imaginário social de que não se precisa de profissionais qualificados para atender a este grupo de pessoas. Por que investir na formação de um profissional, gastar mais financeiramente se não se espera retorno quanto à aprendizagem destes alunos? Daí surge o distanciamento entre a qualificação e a atuação na educação especial. Situação que tem sido superada lentamente. Entretanto, ainda é comum encontrar nas salas de recurso e, mesmo no caso da rede municipal de Uberlândia, atuando no Programa Ensino Alternativo, profissionais que não conseguem realizar um bom trabalho nas demais salas de aula. Assim, sem saber o que fazer com os mesmos, muitos diretores os remetem ao trabalho com os alunos com alguma deficiência na escola. Outro fator que não pode ser esquecido é a exigência legal para a formação destes profissionais.

Outra experiência vivenciada nesses últimos três anos se refere ao envolvimento com a reformulação curricular dos cursos de Licenciatura da UFU. De 2002 a 2004, fiz parte da Comissão de Revisão e Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFU. Também, acabei fazendo parte da Comissão para elaboração da Proposta Curricular do Curso de Letras, como membro do Colegiado desse Curso, de 2002 a 2006. Essas experiências foram muito positivas para o estudo e reflexão sobre o currículo de formação de professores, sobre as diretrizes curriculares do MEC para a formação de professores da educação básica. De maneira geral, essas experiências ofereceram um aporte para a problemática que tenho investigado nesta pesquisa de doutorado.

1.2 - O doutorado

Acredito que o aprofundamento na investigação da temática de formação de professores e educação especial, focando as políticas públicas, fornecerá elementos para a ampliação do debate no interior da UFU, além de subsidiar o meu processo de formação. Ainda, a oportunidade de cursar uma pós-graduação em nível de doutoramento tem fortalecido minha formação como professora e pesquisadora; o que

refletirá qualitativamente em minha prática docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, mais precisamente, nos cursos que formam professores.

1.2.1 - A temática e seus desdobramentos

O cenário atual da educação inclusiva começou a se configurar a partir de 1990, com a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos, em que os princípios educacionais, de forma geral, foram discutidos debatidos e declarados. A partir desta declaração, a educação insere em sua pauta de trabalho, como preocupação central, o atendimento a todos, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais. O princípio básico, norteador de todas as ações educacionais, passa a ser o oferecimento de uma educação de qualidade para TODOS. Nesse contexto, a palavra TODOS assume seu pleno significado, não havendo espaços para as indiferenças relativas às condições sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, étnicas etc.

No entanto, a discussão mais específica sobre a educação especial aconteceu em 1994, quando o governo da Espanha organizou, em Salamanca, a Conferência Mundial de Educação Especial que teve o objetivo de definir princípios políticos e práticos para as necessidades educativas especiais.

Na Declaração de Salamanca (1994), ao ser defendido o direito das pessoas com necessidades educativas especiais terem acesso às escolas comuns, são trazidas questões, antes restritas ao espaço da educação especial, para o campo da educação em geral. Ainda, ao incorporar a terminologia "pessoas com necessidades educativas especiais", o documento expandiu as discussões relativas à educação especial para todos aqueles que, por motivos diversos, podendo ser severo ou superficial, transitório ou permanente, originário de diferentes naturezas sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, étnicas etc., passem a compor o universo da educação. Assim, a discussão da educação inclusiva começa a ganhar forças e sentidos.

Entendemos que partir deste documento se reforça mundialmente o entendimento de que o acesso e a permanência na escola regular de alunos com deficiência é um direito constituído, não estando condicionado ao encaminhamento e autorização das instituições de educação Especial. O lócus da educação das pessoas com deficiência passa a ser a classe comum. Neste sentido, a escola agora é uma instituição de todos e para todos. Entretanto, torna-se necessário mudar a mentalidade dos

profissionais da educação e de toda a sociedade para o novo panorama que se pretende instalar.

Nesse sentido, entendemos que esse documento ainda avança no oferecimento de caminhos para as políticas públicas que, a partir dessa data, estabelecer-se-ão, defendendo e assegurando a constituição de um processo sistemático de mudanças em que os programas de formação inicial e continuada de professores passem a contemplar as discussões e necessidades oriundas da educação inclusiva. O documento preconiza que todos os cursos de formação inicial destinados a professores que atuarão na educação básica recebam orientações gerais e positivas para o trabalho em classes com alunos com alguma necessidade educacional especial. Ainda, institui que a escola regular organize todo o seu trabalho pedagógico visando contemplar as necessidades objetivas de aprendizagem de todos os seus alunos e, de forma específica, aqueles com alguma necessidade educacional especial.

A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade das pessoas com deficiências intelectual, sensorial e física conviverem com os demais colegas e vice-versa, visualizando esse procedimento com a possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados.

Embora a temática da educação inclusiva não se feche nas questões relativas à educação especial, por ser um debate mais amplo, esta possui grande envolvimento e impactos nas políticas e práticas educacionais voltadas à educação especial. O discurso da educação inclusiva gerou grandes transformações nos modelos de educação especial em andamento em todo o mundo. Logo, um discurso não inviabiliza o outro, não é contraditório, mas constituem um conjunto, que a partir de 1990 começou a se compor.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 1996 (LDB/96), apresenta-se como um marco referencial em que configura o ápice das discussões sobre a concepção de educação inclusiva, concomitantemente, representa o ponto de partida para o debate e a construção de políticas educacionais para sustentar a criação de um sistema educacional para todos. Ao instituir o direito dos “educandos portadores de necessidades educacionais especiais” de serem matriculados e atendidos,

preferencialmente, nas redes regulares de ensino, impulsiona legalmente o oferecimento educacional das escolas especiais para as escolas regulares de ensino[4].

Visando a dar suporte ao trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas, agora de natureza inclusiva, a LDB/96 determina que a formação de professores para atuar nas instituições de educação básica no país ocorra de forma adequada em nível médio ou superior. Entendemos que, a partir da LDB/96, inicia-se uma preocupação com a formação dos profissionais que atuarão na educação para todos. Assim, os profissionais poderão ser formados nos cursos de graduação ou de especialização *lato sensu,* para atuar nas escolas regulares realizando suas atividades em salas de atendimento especializado[5] e/ou classes comuns. A lei apenas determina que aqueles profissionais que irão atuar no atendimento especializado comprovem que, durante sua formação inicial e/ou continuada, tenham cursado algum componente curricular relativo à educação de pessoas com deficiência.

A discussão tem se ampliado, porém, no setor acadêmico, as questões da inclusão escolar das pessoas com deficiência têm ocupado um espaço restrito nesse debate. A preocupação central continua sendo com a formação do professor para atuar no ensino regular, ignorando o processo de inclusão escolar, principalmente no que tange às pessoas com deficiência, que deverá formar o professor para atuar nas duas realidades educacionais, quais sejam: classes comuns e atendimento especializado[6].

---

[4] A presente lei não extingue as escolas especiais, mas lhes atribui funções específicas, em casos que não for possível o atendimento nas escolas regulares.

[5] Entendemos por: a) sala de atendimento especializado: um espaço, situado na escola de ensino regular, destinado a receber alunos que apresentam dificuldades no desempenho escolar para, em pequenos grupos e/ou individualmente, receberem apoio pedagógico em número de vezes semanal variável, conforme a especificidade dos casos, sempre em turno inverso ao que o estudante freqüenta regularmente; b) As classes especiais são espaços organizados no interior das escolas em que se agrupam os alunos considerados com "necessidades educativas especiais" e/ou com alguma deficiência intelectual, sensorial ou física para que os mesmos sejam escolarizados por um professor da escola. O Agrupamento não considera a idade cronológica dos estudantes, mas seu nível ou desempenho escolar.

[6] Entendemos por atendimento Educacional Especializado toda forma de atendimento educacional organizado visando contribuir com a ampliação e a melhoria do desempenho escolar dos educandos, de forma que se haja um processo de identificação das necessidades do aluno, a elaboração de um plano de atendimento individual, que poderá ser desenvolvido em grupo e/ou individual, visando colaborar efetivamente com a escolarização deste aluno. Além da intervenção pedagógica direta com o aluno, o professor do atendimento especializado ainda poderá colaborar com a produção de recursos didáticos que ampliem as condições de acessibilidades do mesmo ao conteúdo escolar explorado na escola. Este atendimento poderá ocorrer em espaços reservados na própria escolar ou fora da mesma, em locais organizados para este fim. O Ministério Publico Federal, no documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" defende que: "O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência". São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braile; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa;

No campo da educação especial, no entanto, as discussões têm um campo mais definido, com posições claras, há estudiosos e pesquisadores que defendem uma formação categorial, ou seja, cursos que habilitem para uma atuação específica, que capacitem para atuar em processos de escolarização de pessoas: cegas, surdas, com déficit intelectual, limitações físicas etc., e os adeptos à formação generalista, com cursos que habilitem professores a atuarem com qualquer tipo de alunos.

Atualmente, percebemos que, embora no campo legal não exista mais esta ruptura entre a educação geral e a especial, ainda permanece a distância histórica entre o campo conceitual das duas áreas[7]. As reflexões no campo da educação especial são incipientes conforme podemos verificar nos trabalhos de:

a) Ferreira (1991) investigou os catálogos da Anped no período de 1981 a 1988, em que buscou identificar a presença de resumos de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Localizou cerca de 99 trabalhos que tratavam da questão "alunos especiais[8]", a maioria destes estudos se concentravam a partir de 1984, estando vinculadas às áreas de Educação Especial dos Programas de Pós- Graduação da UFSCar e da UERJ. A ênfase principal destes estudos estava nas questões relativas à deficiência mental, aos procedimentos utilizados na instrução e às condições de funcionamento das classes especiais;

b) André e outros (1999) apresentam o resultado de análises de dissertações e teses defendidas entre 1990 a 1996, artigos publicados em 10 periódicos nacionais da área, no período entre 1990 a 1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de pesquisadores em Educação - Anped, no período de 1992 a 1998, no qual pontuam que são raros os trabalhos que investigam as questões referentes à educação inclusiva: atendimento às diferenças e a diversidade cultural;

c) Bueno (2004) investigou a temática "alunos especiais" na produção acadêmica contida no CD-ROM Anped de 1999. Foram analisadas 3.498 produções, nas quais foi constatada pelo pesquisador ausência absoluta de estudos sobre educação especial, mesmo em Universidades que historicamente possuíam expressiva produção nesse

---

educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras" (BRASIL, MP. 2004. P. 8)

[7] Com a Lei 9394/96, a educação especial passou a fazer parte, a permear toda a educação da educação infantil ao ensino superior, **não** sendo entendida enquanto um apêndice, mas como uma área do sistema educacional, uma modalidade de ensino.

[8] Ferreira (1991) analisou cerca de 1900 trabalhos ao todo, destes , apenas 99 abrangiam a temática educação especial, sendo um percentual de 5,2%.

campo temático "alunos". O pesquisador ainda apresenta que, no tocante à educação especial, quatro temáticas puderam ser identificadas: aquelas que buscavam conhecer as condições dos alunos, as que se preocupavam com a organização do trabalho escolar, com a *formação docente* e a prática docente. No que se refere à formação docente, os estudos centravam nos aspectos relativos à formação especializada do professor e sua atuação junto a esses alunos;

d) Nunes, Ferreira e Mendes (2004, 2005) desenvolveram seu estudo objetivando mapear e analisar a produção discente dos programas de pós- graduação *stricto sensu* em Educação e Psicologia, cujas temáticas se relacionavam ao indivíduo com necessidades educacionais especiais e concluíram que a produção na área encontra-se alocada nasUniversidades públicas e, na sua maioria, na área da Educação, existindo uma tendência predominante na realização de estudos focados nas categorias específicas, sendo a deficiência mental a principal área de estudos. Identificaram também que estas pesquisas têm como objeto o ambiente escolar, com certa prevalência nas escolas especiais. Quanto à faixa etária, a maioria dos estudos teve como *corpus* as crianças em idade escolar (07 a 12 anos), com predomínio de pesquisas descritivas, tratando as concepções de deficiência e de diferença, cujo referencial era psico-educacional;

e) Jesus e Baptista (2006), visando compreender o cenário das produções na área de Educação Especial, na perspectiva inclusivista, realizam um estudo cujo objeto são os trabalhos apresentados durante o "Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções", ocorrido em Vitória/ES, em março de 2005. Foram analisados trabalhos de doze diferentes universidades brasileiras, sendo nove públicas e três privadas. Encontraram-se quatro configurações diferentes nas áreas: políticas públicas em Educação Especial; instituição escolar, práticas pedagógicas, processos de inclusão/exclusão escolar e formação de profissionais da educação; perspectivas teóricas e análise de paradigmas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa;

f) Manzini *et al.* (2006) pesquisaram o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Unesp-Marília, buscando resgatar e analisar as dissertações e teses deste Programa, na perspectiva de mapear, investigar e acrescentar aos estudos já produzidos suas contribuições;

g) MARQUES, *et al.* (2008), com o objetivo de examinar a articulação lógica entre o problema e a proposição teórico-metodológica presentes nas produções na área

da Educação Especial, focando a análise nos seus pressupostos epistemológicos, buscaram interpretar todas as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial do Brasil, que abordam a Educação Especial, produzidas nos anos de 2001, 2002 e 2003, disponíveis no banco de teses da CAPES. Os autores encontraram nos estudos analisados a presença das tendências empírica, fenomenológica e dialética. Destacam como equívocos encontrados: a não inserção da pesquisa entre as produções na área, a ausência de criticidade, o não posicionamento numa determinada concepção de educação, a construção teórica fundamentada em concepções diferentes, a falta de coerência nos pressupostos teórico-metodológicos; a ausência de explicitação metodológica e descrição dos procedimentos éticos e, por fim, a elaboração equivocada dos resumos. Concluem que existe a necessidade da melhoria das dissertações e teses para que seja possível o avanço na produção de conhecimento na área da Educação Especial.

Os estudos apresentados acima demonstram que o objeto desse estudo não está totalmente explorado, que ainda há necessidade de ampliarmos a compreensão da formação docente e a inclusão educacional no que tange à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, pois estes focam as produções acadêmicas apresentadas nos eventos acadêmicos buscando identificar e analisar o cenário das pesquisas da área. Quando possuem a Pós-Graduação como objetos de estudo, centram suas análises na produção acadêmica dos referidos programas, diferenciando-se deste. Este estudo tem como objeto seus currículos e a inserção nestes da temática relacionada à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, tendo como preocupação a localização deste debate na formação dos formadores de professores, para depois compreender o espaço que esta temática ocupa nos cursos de Licenciatura, espaço de formação dos professores que atuam na educação básica. Assim, pretendemos compreender estes dois momentos da formação como inter-relacionados, pois acreditamos que a ausência da inserção da temática objeto deste estudo nos currículos da Pós-Graduação pode estar refletindo nos currículos dos cursos de Licenciatura investigados, bem como, nos demais espaços de atuação no interior das instituições públicas, uma vez que é o seu corpo docente o responsável pelas atividades de pesquisa, ensino, extensão e administração das mesmas.

Nesse sentido, é que se coloca que a formação de professores apresenta-se atualmente como uma importante discussão a ser desencadeada pelos profissionais da

educação, no intuito de romper com os paradigmas da segregação e da integração das pessoas com deficiência, que antes não eram consideradas questões da educação em geral, rumo à construção de uma educação inclusiva. Entretanto, pensar um modelo educacional que inclui todos num mesmo contexto é, no mínimo, contraditório com o atual modelo econômico, neoliberal, que é extremamente excludente.

Nesse modelo educacional, não se enquadrar, não se ajustar ao estilo padrão de ensino e aprendizagem equivale a ser excluído e eliminado do sistema. Atualmente, no campo do discurso, não há espaço para esse modelo, o que se propõe é uma nova perspectiva, a da educação inclusiva. Todavia, para que esta perspectiva possa transpor o campo teórico e adentrar-se na prática cotidiana da realidade escolar, ainda existe um grande muro a ser transposto. É preciso configurar outros princípios no cotidiano escolar capazes de abrir espaço para a compreensão da diferença e das peculiaridades de todos os sujeitos envolvidos nos processos de escolarização. Compreender a individualidade, não enquanto condições individuais de produção, mas como forma de inter-relacionar do sujeito com ele mesmo, com o mundo e com o conhecimento, como um atributo de sua alteridade. Esta compreensão não se vincula a características inerentes a um grupo[9], mas as condições específicas de uma pessoa, que sente, pensa, produz conhecimento, relaciona com outros sujeitos de uma forma peculiar, que lhe é própria. Assim, abriria espaços para romper com as barreiras relativas às condições de ensino e aprendizagem, que muitos alunos enfrentam no seu dia-a-dia sem possuir qualquer deficiência de natureza intelectual, sensorial e/ou física.

Esses princípios precisam estar presentes nos currículos de formação de professores para atuar numa perspectiva de educação inclusiva. Trata-se de uma necessidade a ser contemplada nas políticas públicas para educação inclusiva a fim de promover a formação de pessoas/profissionais que possuam princípios que emanam posturas inclusivas, livres de preconceitos e atitudes segregacionistas e excludentes.

Entretanto, não se pode assumir o ideário acima, numa atitude acrítica, pensando a educação como panacéia para todos os problemas de natureza social. A educação pode contribuir com a transformação da sociedade, mas não será responsável sozinha por esta

[9] Chamamos atenção para o cuidado que, a nosso ver, precisa ser dispensado ao entendimento que se tem veiculado no campo educacional, segundo o qual se atribui características individuais presentes em algumas pessoas com deficiência como atributos inerentes a todas as pessoas que possuem a "mesma" deficiência. Acreditamos ser esta uma prática perigosa, parte da corrente epistemológica clínico-terapêutica, em que primeiro se enxerga a deficiência e todas as suas implicações, para, posteriormente, se for o caso, perceber o sujeito que possui a deficiência. Marca-se a deficiência e minimiza-se o sujeito.

tarefa, uma vez que é reflexo do sistema político-econômico no qual está imersa. Não podemos esquecer que é o próprio sistema capitalista que cria as condições objetivas e subjetivas dos projetos educacionais de uma nação. Esse, na sua perspectiva neoliberal, prevê e consegue gerir as questões de exclusão presentes na sociedade. Dessa forma, não é possível compactuar com uma posição destituída de opção crítica, em que não se visualizem as "armadilhas" desse sistema presentes nas concepções de inclusão social e educacional.

Elas são expressões desencadeadas pelo sistema como novas formas de gestão e manutenção das situações de exploração e expropriação dos meios de produção presentes na sociedade. Trata-se de um movimento de desterritorialização e reterritorialização imanente às condições objetivas e subjetivas de manutenção de um sistema de produção econômica, política, social e cultural dos diferentes agrupamentos humanos.

O processo de compreensão das políticas públicas de educação inclusiva na atualidade tem produzido um debate muito fervoroso, mesmo porque muitos autores defendem que a educação precisa deixar de agregar a inclusão enquanto adjetivo, uma vez que toda a educação, de maneira geral, precisa assumir este adjetivo, incorporando-o à sua existência, deixando, assim, de ser classificada em inclusiva ou não inclusiva.

Diante do exposto, demarcamos como objeto deste estudo, a compreensão de como a questão da educação inclusiva, no que tange à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física tem permeado a formação de professores no âmbito: a) dos documentos educacionais oficiais de caráter normativo/determinativo e orientador[10] do Brasil pós 1990; b) dos atuais currículos dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes legítimos espaços de formação de professores e demais profissionais que irão compor os quadros pedagógicos da escola; c) dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições em estudo.

[10] Entendemos como documentos de natureza normativa e determinativa aqueles que possuem como objetivo determinar um conjunto de normas e/ou procedimentos que devem ser seguidos e/ou incorporados por todo o sistema de ensino do país; e por documentos de caráter orientador, aqueles que apresentam orientações que poderão ser ou não incorporadas pelos sistemas de ensino, que possuem como meta traçar e propor alternativas a serem incorporadas pelas instituições que as julgarem importantes, possuindo um caráter obrigatório de aceitação e incorporação.

Visando delimitar o objeto desse estudo, em sua segunda parte destinada ao estudo dos currículos e documentos institucionais orientadores para a estruturação dos mesmos, optamos por estudar cinco das instituições públicas que compõem o Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Centro-Oeste[11] – EPECO[12]: Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá – UFMT; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande – UFMS; Universidade Federal de Goiás, campus de Goiânia – UFG; Universidade de Brasília - UnB, e Universidade Federal de Uberlândia, campus de Uberlândia - UFU[13]. A nossa opção aconteceu motivada pelo fato de termos participado desde 2002 dos encontros do EPECO, contribuindo com a pesquisa na área, o que tem demando um maior conhecimento, de nossa parte, da inserção desse debate na formação docente nesta região. Portanto, a seleção das instituições que compõem este estudo englobou as instituições de educação pública superior que participaram do EPECO, entre 2000 a 2006.

Para tanto, colocamos as seguintes questões nesse estudo: como as questões relativas à educação inclusiva, no que tange à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, têm sido abordadas na legislação educacional brasileira pós 1990, no tocante à formação de professores para a educação básica? Como os currículos dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB têm se organizado para atender aos princípios legais relativos a esta temática? Como as instituições citadas têm tratado a formação de professores para a educação básica, relacionada à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, em seus documentos oficiais internos orientadores para a organização dos currículos dos cursos corpus desse estudo?

Visando conseguir responder essas questões, definimos como objetivos deste estudo**:**

---

[11] A saber, a região Centro-Oeste possui 43 instituições de ensino superior dentre elas sete são públicas, cinco, federais e três, estaduais, 34, privadas e uma, comunitária. O conjunto geral destas instituições engloba 342 cursos de Licenciatura, sendo 187 destes alocados em instituições públicas; 153, em instituições privadas e 02, na instituição comunitária. Possui, ainda, 200 programas de pós graduação *strictu sensu*, sendo que 150 destes encontram-se em instituições públicas: 105 programas na área da educação, sendo 73 mestrados e 32, doutorados, conforme quadros em anexo.

[12] EPECO – Encontro de pesquisadores em Educação da Região Centro-Oeste do país. A "Anpedinha" do Centro-Oeste.

[13] Este estudo foca as instituições de ensino superior (IES) que compõem o Encontro de Pesquisadores da região Centro-Oeste, desta forma Uberlândia é parte do estudo, pois historicamente vem participando do EPECO e não dos encontros de pesquisadores da região sudeste.

a) Geral

Realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente, presente nos documentos de caráter normativos/determinativos representados pelas leis e decretos e, aqueles de caráter orientador, referentes à temática da educação inclusiva no que tange ao processo de escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas. Além disso, estenderemos esta análise aos currículos dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-graduação *strictu sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, buscando compreender a inserção desta temática nos mesmos.

b) Específicos:

- Identificar e analisar:

✓ nas diretrizes gerais contidas na legislação educacional brasileira, na temática formação de professores, a inserção das questões relativas à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física;

✓ como a temática referente à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física se apresenta na organização curricular dos cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Matemática, e nos programas de pós-graduação *stricto sensu* destas áreas e/ou equivalentes nas referidas instituições *corpus* do estudo ;

✓ nos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, dentre outros, que orientam a organização curricular dos cursos de Licenciatura das referidas instituições, a inserção da preocupação com a formação de professores para a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física;

A compreensão das terminologias utilizadas para designar a educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física e suas implicações na construção do discurso presente nas políticas públicas de formação docente e educação inclusiva será tomada como um eixo transversal em todos os objetos.

Consideramos como Fontes de dados**:** a) as Leis, Decretos, Pareceres do Conselho Nacional de Educação, e demais documentos nacionais, emitidos pelo Ministério da Educação e/ou governo brasileiro, voltados para a organização e desenvolvimento da educação no país pós 1990, centrando-se naqueles que regulamentam e orientam a formação de professores; b) os documentos internacionais que orientam a elaboração de políticas voltadas para a educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física pós 1990; c) os Projetos Políticos Pedagógicos da UFG campus de Goiânia, UFMT campus de Cuiabá, UFMS campus de Campo Grande, UFU campus de Uberlândia e UnB; d) os currículos atuais dos cursos de graduação, Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Matemática das instituições objeto deste estudo e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas áreas das respectivas Licenciaturas listadas anteriormente e/ou áreas afins das instituições *corpus* deste estudo. Nestas fontes, serão localizados, destacados e analisados os aspectos relativos à formação docente e inserção nesta temática da preocupação com a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física.

Durante a coleta de dados, mapeamos, via web, nas páginas oficiais do governo e das instituições selecionadas para o estudo, o conjunto da legislação brasileira educacional: Leis, Decretos, Portarias e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, publicados pós 1990; os documentos internacionais oficiais que influenciaram a temática da educação para todos, também pós 1990; os currículos dos cursos de Licenciaturas e Pós-Graduação nas áreas selecionadas e os Projetos Políticos Pedagógicos Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, dentre outros, que orientam a organização curricular dos cursos de Licenciatura das referidas instituições objeto do estudo. Nestes documentos, identificamos, destacamos e analisamos os aspectos relativos à formação de professores e sua relação com a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física e os termos utilizados para se referir a este grupo. O destaque às terminologias utilizadas em todos os documentos analisados aconteceu por acreditamos que compreensão do sentido atribuído aos conceitos é elementar para a análise das bases teóricas que os sustentam.

Nos portais oficiais das instituições selecionadas, entramos em seus Sistemas Integrados de Informação de Ensino e localizamos os cursos objeto deste estudo, visitamos seus currículos, buscando identificar no rol de disciplinas presentes e

ofertadas as que possuíam vinculação com a temática do estudo. Em seguida, lemos, identificamos, copiamos e analisamos nos projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas, Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia das Universidades Federais de Mato Grosso (UFMT), Campus de Cuiabá, Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande (UFG), Goiás, Campus de Goiânia, Brasília (UnB), Uberlândia (UFU) Campus de Uberlândia elementos presentes nos mesmos que caracterizassem o compromisso do curso com a Formação de Professores para atuar em classes comuns que viessem a ter alunos com deficiência intelectual, sensorial e física. Além do projeto em geral, tomamos como objeto de análise as ementas de disciplinas dos cursos, nas quais se buscou encontrar indícios desse compromisso e/ou preocupação da instituição formadora. Quando identificamos a presença de alguma ementa de disciplina que abordava a temática educação das pessoas com deficiência, partimos para uma leitura e análise mais detalhada de seus componentes: ementa, objetivos, conteúdos e bibliografia. Durante este processo, organizamos um quadro síntese com todo o material coletado para facilitar a visualização dos mesmos.

Inicialmente, pretendíamos centrar nosso olhar apenas nas ementas das disciplinas, mas, nos casos em que foi possível o acesso às fichas das disciplinas selecionadas, optamos por utilizar as informações das mesmas para enriquecer o estudo. Considerado o Currículo vigente em 2008[14]. Nos casos em que as informações através do portal das instituições não puderam ser acessadas, nós as solicitamos através de e-mail e/ou telefone.

Ao todo, contabilizaram-se 29 projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura, 32 de Programas de Mestrado e de doutorados, nas áreas afins aos das respectivas licenciaturas focos deste estudo. Havíamos definido como objeto deste estudo os Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições selecionadas, mas não conseguimos identificar esse documento. Nos portais das instituições, estavam disponibilizadas apenas orientações gerais para sua elaboração, discussões sobre sua importância etc. Diante dessa dificuldade, optamos por conhecer outros documentos que pudessem oferecer elementos para o nosso estudo; então, analisamos os **Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI)** da UnB, UFMT e UFMS; da UFU tomamos como objeto de análise o **Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação,** aprovado pelo Conselho Universitário através da Resolução

[14] A UFMS encontra-se em processo de revisão curricular de todos os cursos e seus novos projetos pedagógicos até dezembro de 2008 ainda não estavam aprovados e divulgados.

Nº 03/2005, e da UFG, utilizamos o **Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG,** Resolução - CONSUNI Nº 06/2002**.**

Nestes documentos institucionais, buscamos identificar a presença de orientações para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, *corpus* deste estudo, que respondessem à temática: Formação de Professores para a Educação inclusiva, principalmente para a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física.

Quanto ao tratamento dos dados, este estudo se aproxima da abordagem qualitativa pela natureza de seu *corpus*, e por sua base epistemológica e ontológica. Entretanto, não pretendemos fechar o desenho do trabalho com um modelo rígido de investigação, o caminho precisa estar aberto para as possibilidades de pegar seus filetes, trilhas, andar em suas margens, linhas de fuga garantem o fazer livre, a tentativa de olhar pelas frestas, de arriscar e, assim, produzir um saber.

A intenção de não amarrar o estudo a uma abordagem metodológica rígida se fortaleceu mediante as leituras e estudos desenvolvidos neste processo. Encontramo-nos com Bujes (2002) que apresenta justamente a necessidade de correr riscos, de se enxergar, nos possíveis perigos presentes nas indefinições teórico-metodológicas de um estudo, uma probabilidade para construir diferentes olhares sobre a realidade, ainda que a escolha dos aportes teóricos já circunscreva as possibilidades, indique os caminhos e oriente as direções da investigação. Neste aspecto, este posicionamento da referida autora nos auxiliou a entender que nós não conseguiríamos enquadrar o desenho deste estudo no modelo estrutural de pesquisa que estávamos acostumados. Não seria, portanto, possível caminhar utilizando uma aplicação mecânica da teoria ao objeto de estudo.

Isto, pois, a base teórica que escolhemos para respaldar o trabalho não atua com uma perspectiva de teoria desvinculada da prática, mas com um entendimento de que teoria e prática se implicam uma na outra (FOUCAULT, 1993). Assim, ao se definir um objeto, "a teoria também o produz, uma vez que ela 'conforma' certos modelos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, o objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele" (BUJES, 2002. P. 20).

Utilizamos a análise documental para compreendermos o conjunto de dados selecionados. A nossa opção ocorreu por considerarmos que este "é um procedimento metodológico possível frente ao acesso a documentos que contêm proposições em

termos das políticas educacionais" (GARCIA, 2007. P.137). Com esta análise, buscamos a compreensão dos discursos que permeiam as propostas de formação de professores frente às questões da educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física nos diferentes níveis de ensino.

Assim, partimos do pressuposto de que as fontes documentais "são históricas, constituídas sob um conjunto de condições e, portanto, deve-se extrair delas os elementos relacionados a cada objeto de investigação" (GARCIA, 2007. P.137). Neste sentido, investigamos o processo de significação e ressignificação dos conceitos relativos à educação da pessoa com deficiência presente nos documentos normativos/determinativos, orientadores nacionais, seus usos e implicações nos documentos curriculares dos cursos de licenciatura e dos programas de mestrado e doutorado envolvidos nesta pesquisa.

Na análise documental, consideramos que

> as ideias e noções veiculadas pelos discursos políticos são expressão da realidade, e como tal podem ser apropriadas, mas o real não é passível de ser prontamente apreendido, o que torna necessário proceder a um escrutínio que favoreça ao pesquisador captar a significação (GARCIA, 2007. P. 137)

A autora chama-nos atenção para as armadilhas metodológicas presentes nesta metodologia de análise de dados. No Campo da política educacional, destaca o fato de desconsiderarmos os espaços de luta e de poder que não se encontram explicitados nos documentos, mas que não podem ser desconsiderados em sua análise, pois

> os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passem a ser considerados como "propostas", "diretrizes" e "parâmetros". É como se esses materiais ganhassem a força de "realizar", a magia de "reinventar" o real, o fascínio de "determinar" a história. (GARCIA, 2007. P. 138)

Assim, a autora destaca que na leitura exploratória dos documentos torna-se importante compreendermos quais são os tratamentos oferecidos aos sujeitos envolvidos no processo de elaboração dos documentos, suas redes de influência e o contexto em

que foram produzidos os discursos que os permeiam e, primordialmente, a que conceitos estão relacionados. Além disso, chama atenção para a relação não antagônica entre discursos e práticas, pois os mesmos são constitutivos da realidade social.

Em suma, "o discurso é um objeto simbólico e histórico que pode ser analisado" (GARCIA, 2007. P.138) e, deste modo, é preciso observar a mudança discursiva, compreender a reconfiguração e/ou ressignificação de conceitos, de discursos e práticas discursivas na produção de sentidos na realidade educacional e social.

Escolhemos a base epistemológica de caráter desconstrucionistas[15]para subsidiar nosso olhar para o objeto desse estudo. A escolha por não trabalhar com o método dialético, também está provocando grandes balanços conceituais na forma de pensarmos a pesquisa. Isto, porque, por mais que sempre tenhamos desejado lançar vôos diferentes até aqui, sempre realizamos atividades de pesquisa numa abordagem muito estruturalista. Tudo muito amarrado, definido. Isso se explica pelo fato de termos um espírito de aventura, na vida profissional e pessoal, menos zero. Entretanto, neste momento, sinto-me atraída pelos novos caminhos, descobertos nos últimos anos, contudo, receosa em assumi-los... No entanto, neste momento, resolvi assumir e aprender outras formas de compreender a realidade, procurar me libertar de muitas amarras e tentar, além do discurso, enxergar o mundo e os fatos com outras lentes...

Dessa forma, para mim, pensar o objeto deste estudo nesta perspectiva está sendo um exercício ousado e radical, implicando na ressignificação de conceitos e práticas, além de mudança de "óculos". Adaptar-se a novos óculos, com lentes e refrações diferentes não é tranqüilo, entretanto, depois de ajustado, o mundo se abre, enxergamos outras formas e detalhes, cores com tonalidades e definições diversas etc. Existe, porém, o risco de se escolher óculos e lentes equivocadas e os efeitos serem opostos. No entanto, isso é parte do processo e das escolhas.

---

[15] O termo desconstrucionismo é um desdobramento dos estudos de Derrida, filosofo Francês, que em 1967 iniciou sua tarefa de criticar os estudos hegemônicos que prevaleciam naquela época, como o estruturalismo. É uma tentativa de romper com o pensamento metafísico ocidental. Segundo Skliar (2005, P. 20), "a desconstrução consiste em desfazer um sistema de pensamento, o que se nos revela dominante. (...) Desconstruir é, de certo modo, um gesto, um ser chamado por alguma coisa, por uma obra, por um autor, por um livro, uma passagem, uma palavra, um conceito, uma escrita. È um gesto afirmativo, é um dizer sim." Para Derrida (2001. P. 66) "a desconstrução é um gesto de afirmação, um sim originário que não é crédulo, dogmático ou de consentimento cego, otimista, confiado, positivo." "A desconstrução não é um método de pensamento – nem um método, nem um pensamento – nem sequer é uma crítica, mas um acontecimento, um ato de justiça." (SKLIAR, 2005. P. 23). A desconstrução, também, prevê a reconstrução. A construção a partir de um outro sentido, de um outro olhar. O caráter desconstrucionista pretendido neste estudo encontra-se comprometido com a tentativa de buscar um contato com o objeto do estudo livre do compromisso de consolidá-lo, mas no sentido de buscar desconstruir os conceitos já eminentes em nossa experiência com a área, buscando enxergá-los de um outro ponto de partida. Assim, pretendíamos entendê-lo através de seus brancos, de suas contradições, sem, com isso, sentir o medo da destruição e morte, mas focando nosso pensamento sempre na construção de outro olhar sobre o objeto, da referência ausente.

O processo educacional do qual sou fruto sempre atuou através do disciplinamento dos corpos e mentes, tal qual Foucault já descreveu. Esse processo o que provoca a moldagem e o ajustamento das pessoas para atender ao modelo moderno de sociedade em que a homogeneidade é considerada a máxima. Para tanto, a domesticação e o controle disciplinar foram muito utilizados e eficientes. Por mais que o movimento de resistência vá, lentamente, rebatendo, enfrentando, desafiando, por sua vez, o sistema vai se ajustando, ressignificando discursos e práticas para se fortalecer e permanecer no comando. No entanto, a resistência persiste, desafia e, também, se ressignifica. Esse processo contagia e eu sempre me senti atingida por ele. Este anseio por resistir, por compreender profundamente as questões de fundo que, de forma sutil e escamoteada, vão definindo as questões teóricas e práticas no campo das ciências políticas, sociais, educacionais, etc., sempre me acompanhou.

Neste sentido, no atual momento em que me encontro, faço o compromisso em deseducar o meu olhar, de desterritorizalizar e desestabilizar conceitos, de desfamiliarizar... Neste processo, desenvolver o hábito de, com sensibilidade, ao desconstruir, também, paulatinamente, construir um outro jeito de compreender o objeto de estudo. Portanto, comprometo-me com o uso de óculos com lentes e refrações ousadas, mas não me proponho a fechar-me em rótulos e modelos: como estruturalismo, pós-estruturalismo, modernidade e pós-modernidade... Aliás, rótulos e estigmas são questões que muito incomodam pesquisadores e pessoas envolvidas seriamente com a educação de pessoas com deficiência. Não tenho a intenção de me enquadrar e engendrar-me, mas de romper, abrir e, com liberdade, construir este estudo.

Enfim, destacamos como contribuições deste estudo, de forma específica para a UFU, que a instituição, a partir deste estudo, poderá conhecer melhor seu nível de atendimento às demandas legais originárias das políticas públicas de formação docente para a educação inclusiva. Além de instrumentalizar o CEPAE no apoio aos cursos de Licenciatura da instituição quanto as suas necessidades e formas de adequação para o atendimento à legislação em vigor.

Para a sociedade em geral, o estudo contribuirá com o aprofundamento das reflexões que, no conjunto, irão colaborar com a construção de uma coletividade, na qual as pessoas possam compreender um pouco mais as artimanhas do sistema capitalista neoliberal para a conquista de seus objetivos. Nesse contexto, para o grupo de pessoas com deficiência, as contribuições estão em consonância com o compromisso

coletivo em lutar pelo estabelecimento de ações que sejam capazes de colaborar com a formação de profissionais melhor preparados para atuar nos seus processos de escolarização.

Desta forma, esperamos que realização desse estudo "*Políticas Públicas e formação de professores: educação inclusiva"* contribua com o atual movimento de reestruturação dos cursos de Licenciatura, fomentando as discussões acerca das políticas públicas sobre a inclusão escolar nestes fóruns, sensibilizando os formadores de professores para a importância fundamental desta discussão. Entendemos também que a relevância acadêmica deste estudo, considerando nossa expectativa, está na possibilidade de realizarmos uma aproximação teórica entre o campo das políticas públicas de formação docente e a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, pois, apesar de estes se encontrarem no interior de um campo comum, o educacional, em geral estas duas temáticas são discutidas de forma independente.

1.3 – Organização do estudo

Este estudo encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro, denominado **o discurso da educação inclusiva e a formação docente: a diferença, a subjetividade, a individualidade e a diversidade, um enigma ou uma finalidade predeterminada?** Pretende realizar uma discussão teórica sobre alguns conceitos básicos que ocupam a discussão da educação inclusiva e da educação especial, buscando compreender o espaço da diferença, da individualidade, da subjetividade, da diversidade na educação, numa perspectiva inclusiva para, em seguida, realizar uma reflexão sobre o discurso da educação inclusiva presente na política educacional brasileira pós-década de 1990, como este tem agido subjetivando o discurso dos profissionais envolvidos nas praticas de escolarização. Ademais, explora as dimensões do poder do discurso da educação inclusiva e seus reflexos na formação dos profissionais da educação.

O segundo capítulo: **As Políticas Públicas e a Formação de Professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional?** Traz uma reflexão sobre as políticas públicas destinadas à formação de professores e suas consonâncias com o paradigma da educação inclusiva. Aborda as questões relativas ao tratamento que as políticas públicas apresentam sobre a inclusão educacional, seus reflexos nas reformas do Estado e

educacionais a partir da década de 1990 para, posteriormente, discutir as políticas públicas de formação de professores e o modelo de educação inclusiva.

O terceiro capítulo: **O discurso da formação docente e a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física**: Entre os campos da legislação e a sua materialização nos currículos das universidades brasileiras é destinado à apresentação e análise dos dados do estudo e se encontra organizado em duas partes. A primeira é destinada ao estudo da legislação nacional pós década de 1990 e a segunda parte é destinada ao estudo dos projetos institucionais que orientaram a elaboração dos currículos e aos próprios currículos dos cursos de Licenciatura e de Pós-Graduação, ofertados em 2008, objeto deste estudo. Por fim, apresenta as considerações finais do estudo.

Os apêndices e Anexos deste estudo formam o seu II volume, que se encontra no documento em CD-Room.

Como anexo será apresentado somente às fichas de disciplinas relacionadas à educação inclusiva, à educação especial ou a temáticas afins e os documentos estudados que não se encontram disponíveis on-line. Esta seleção ocorreu em decorrência do volume de documentos que compõem o estudo. Os apêndices contemplam as informações contidas nos documentos que não foram impressos e apresentados nesta parte da pesquisa.

Em suma, no desenvolvimento deste estudo, pretendo conseguir construir um tecido capaz de estampar o que se encontra à margem, nas bordas, o que não está explícito, mas permeia e, em grande parte, determina o cotidiano educacional investigado. Pretendo compreender a construção dos termos recorrentes no discurso legal sobre educação, nos aspectos relacionados à educação inclusiva e como estes foram sendo incorporados nos currículos de formação de professores nos cursos de Licenciatura e nos Programas de Pós-Graduação de mestrado e doutorado nas áreas equivalentes. Pretendo refletir sobre os significados desses termos que vão sendo produzidos, buscando identificar o movimento de ressignificação e naturalização desses conceitos e suas implicações para as práticas sociais e educacionais, presentes na organização curricular dos cursos de licenciatura e de Pós-Graduação *corpus* desse estudo.

I CAPÍTULO

O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE: a diferença, a subjetividade, a individualidade e a diversidade um enigma ou uma finalidade predeterminada?

> Todas as diferenças existem nos indivíduos, nem por isso são individuais... (Deleuze, 1988)

Este capítulo pretende realizar uma discussão teórica sobre alguns conceitos básicos que ocupam a discussão da educação inclusiva e da educação especial. Ou seja, pretende compreender o espaço da diferença, da individualidade, da subjetividade, da diversidade na educação, numa perspectiva inclusiva, para, em seguida, realizar uma reflexão sobre o discurso da educação inclusiva presente na política educacional brasileira pós-década de 1990, como este tem agido subjetivando o discurso dos profissionais envolvidos nas praticas de escolarização. Pretende-se, ainda, buscar entender como as dimensões do poder do discurso da educação inclusiva têm atuado na formação dos profissionais da educação. Para tanto, apresenta uma análise da formação de professores e o discurso da educação inclusiva, buscando demonstrar como este é, concomitantemente, constituinte e constituído durante o processo de subjetivação e assujeitamento dos profissionais da educação e a questão do multiculturalismo, pois este tem sido muito utilizado para justificar o discurso moderno da educação inclusiva, numa tentativa de postulado pautado na resistência e resiliência dos profissionais da educação.

O que se pretende é pensar estes temas relacionando-os com a deficiência para compreender as suas múltiplas facetas e manifestações no cotidiano escolar num sentido menos linear e unilateral, mas perpassando por caminhos pouco explorados, numa perspectiva rizomática, de mapa que, no decorrer do debate, do desenrolar do tema, todas as ideias exploradas se ligam umas às outras e, ao mesmo tempo, se constituem de forma independente. Enfim, são estas as intenções manifestas.

Pensar a diferença neste sentido é buscar compreender o significado que ela exerce no pensamento educacional. Trata-se de tentar um exercício visando elucidar o

que emerge com o marginal[16], o que se encontra imerso e envolto nas rachaduras, nas linhas de fugas ou de rupturas, o que se encontra nos círculos de convergência. Em suma, este texto representa a produção de "novas" linhas, outros desenhos destes temas e, neste movimento, produzir sentido(s) aos mesmos no debate da educação inclusiva.

As reflexões delineadas neste capítulo pretendem desterritorializar estes termos no contexto educacional para, posteriormente, no movimento de compreensão do fenômeno, reterritorializá-los com outro enfoque e significado. Assim, inicialmente, abordaremos a diferença como algo geral, suas conceituações, para relacioná-la à educação inclusiva, que envolve a todos os aprendizes de forma generalista e pouco peculiar ou, pelo seu inverso, como elemento muito particular que diz respeito apenas a um grupo desprivilegiado, marginalizado, composto por alunos com alguma deficiência de natureza intelectual, sensorial e física. Neste movimento, abordamos a sua inserção no discurso da inclusão escolar e a utilização do multiculturalismo como um elemento deste discurso os relacionado com a formação docente.

Todavia, para melhor apreensão da temática, é preciso compreender o contexto sócio-econômico e político no momento histórico pós-década de 1990. Há neste período o fortalecimento do discurso econômico, como subsídio para compreensão e explicação da realidade social e política. A busca da superação dos problemas de natureza social, educacional e político vincula-se ao modelo de gestão econômica. O Capitalismo se fortalece e se apresenta em uma vertente, agora, mundializada e/ou globalizada, neste aspecto ampliam-se os espaços de exploração e aquisição de capital através dos mecanismos de desterritorização e desnacionalização do capital.

A expansão do capitalismo acontece atrelada à busca pela ampliação das relações de oferta e consumo. Assim, grupos que estavam, até então, à margem da exploração econômica, passam a ser captados. Incluem-se neste processo de captação as

[16] Na perspectiva desconstrucionista, podemos entender o marginal como tudo aquilo que se encontra à parte, não explícito e até reprovado pelos diferentes mecanismos institucionais. O que se encontra à margem, fora do que está escrito, apresentado, oficializado, o que se encontra escondido nos brancos de um texto. Que ao contrário da não existência, encontra-se latente, pronto para ser lido, compreendido, desvelado, explorado, ou seja, existe algo (informação, contra-informação, discurso, livro) que se apresenta e pode ser identificado e/ou lido nas bordas, nas margens destes textos. O marginal representa também uma forma de pensamento que rejeita o pensamento capitalista formal. É a possibilidade de fuga, de promover ruptura, de viver e demarcar a vida a partir da diferença. No campo filosófico, os pensadores considerados "menores" que se vinculavam com uma filosofia anárquica, portanto, estavam à margem do pensamento filosófico institucionalizado, aceito como uma representação da verdade.

consideradas "minorias[17]" (imigrantes, negros, pobres, pessoas com deficiências), que anteriormente não se encontravam no grupo dos consumidores. Isto, pois, de acordo com a ótica do sistema capitalista, o sujeito é considerado a partir de suas condições de produção e consumo. Desta forma, estes grupos encontravam-se à margem do sistema e, com os seus ajustes, passaram a ser incorporados nas suas diversas relações. Neste processo de incorporação, foi-lhes oferecidas as condições mínimas de acesso aos bens de produção e consumo, de forma a ampliar e fortalecer o mercado[18]. Neste texto, esta questão será focada no grupo composto pelas pessoas com deficiência, embora alguns aspectos da análise entre os diferentes grupos sejam próximos.

Durante séculos, as pessoas com deficiência não existiam na perspectiva do sistema capitalista. Encontravam-se segregadas em suas residências, no seio familiar, e/ou em instituições durante o movimento de institucionalização da deficiência (SASSAKI, 1999; MAZZOTA, 2005). De forma geral, geravam despesas para o Estado e/ou para suas famílias, que precisavam financiar a instituição e seus aparatos originários do modelo clínico, em que a deficiência era tomada como uma doença que precisava ser tratada e superada, como condição de vida e convívio social.

A institucionalização da deficiência foi um sistema oneroso para o Estado e a Sociedade em geral. Com o tempo, houve uma progressiva substituição desta concepção de deficiência que passou a ser entendida como uma construção história, política, cultural e social, não tendo mais a marca da doença em sua definição. Esta mudança de paradigma contribuiu com o surgimento de novas perspectivas de vida para estas pessoas e, paralelamente, com a sua assunção pelo Capitalismo como grupo em potencial a ser explorado. Ou seja, eles passaram a possuir um potencial para a produção de bens e serviços, representando mão-de-obra a ser explorada em todas as suas dimensões. Assim, deixaram de ocupar um espaço de dependência financeira do Estado e/ou de suas famílias, para galgarem condições de inserção no mercado, como produtores e consumidores.

Este movimento foi fortalecido pelo modelo político e econômico neoliberal, uma vez que prioriza a diminuição do Estado do Bem-Estar-Social e sua progressiva

[17] Aqui se entende por minorias os grupos que sofrem opressão e exclusão econômica, étnica, política e social. Assim, no caso, dos negros e das mulheres, em número, no Brasil, não podem ser considerados minorias, mais quanto aos seus direitos políticos, econômicos, étnicos e sociais, os são.

[18] Destacamos que a inserção destas minorias no interior do sistema garante-lhes apenas suas condições de subsistência e consumo, mantendo as situações de exploração e mais- valia.

substituição por um Estado mínimo, cujas obrigações com os cidadãos são enfraquecidas em nome do fortalecimento das leis de regulação do mercado.

Neste aspecto, as pessoas com deficiência, de certa forma, foram sendo, paulatinamente, libertas das prisões das instituições e caindo nas garras do sistema capitalista, que vincula sua existência à sua inserção no mercado de produção e consumo. Agora, não mais lhes é permitido ficar à margem do processo de exploração de mão-de-obra. Entretanto, a inserção no mercado de trabalho passa pela sua qualificação profissional e educacional.

A educação dessas pessoas não pode mais ficar relegada a um segundo plano, pois a não escolarização mínima inviabiliza a inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, o cuidar e o tratar na perspectiva clínica não respondem às demandas da sociedade para este grupo de pessoas, provocando, assim, o surgimento de alternativas de escolarização destas pessoas no ambiente destinado a este fim: a escola. Inicialmente, pelo processo de integração educacional e, posteriormente, pela inclusão escolar.

Esta realidade, no entanto, não pode ser apresentada de forma tão clara e maquiavélica. Aqui, surge o papel do discurso na construção da realidade, de forma a aconchegar os fatos, criando nos sujeitos a necessidade e, ao mesmo tempo, as condições de produção destas, tornando-as reais. Assim, segundo Guattari (1990), o sistema capitalista, denominado pelo autor como capitalismo mundial Integrado (CMI),

> tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens, etc. (GUATTARI, 1990. P. 31).

Há neste movimento um deslocamento das forças de poder de produção da realidade que, eram entendidas como focadas nos grandes capitalistas, donos dos mecanismos de produção (espaços de produção de bens e serviços), cuja ideia de poder se encontrava centralizada nestes sujeitos, que possuíam o capital, portanto, possuíam força de poder para criar as demandas econômicas, políticas, sociais e culturais de acordo com seus interesses localizados, para uma forma de produção destas necessidades e realidades mais sutis, amplas e efetivas. Surge o entendimento do poder focado no discurso, na capacidade de se produzir uma necessidade e realidade coletiva, pautado no controle da individualidade e subjetividade dos sujeitos. Nesta concepção, o poder se encontra diluído e ramificado em diferentes espaços de produção da

subjetividade humana. No entanto, continua eficiente e agindo de forma a atender ao sistema capitalista, agora com potencial para "capitalizar poder subjetivo, atuando num bloco constituído como produtivo-econômico-subjetivo" (GUATTARI, 1990. P. 32).

Neste movimento, surgem diferentes mecanismos de controle e agenciamento da subjetividade humana, nos quais as pessoas com deficiência não ficam à margem. O mercado, através destes mecanismos midiáticos, utilizando-se de simbologias discursivas, cria as demandas e realidades destes sujeitos. Este grupo de pessoas passa ser encarado como enorme potencial produtivo e consumista. Todos os mecanismos de subjetivação utilizados para as demais pessoas são aprimorados de forma a capturar também seus desejos. Segundo Guattari (1990), os modos de produção da realidade que envolvem a sensibilidade e a sociabilidade são cada vez mais requintados e ampliados em suas condições de convencimento e persuasão, promovendo a captura dos desejos destes sujeitos. Em suma, todo o conjunto dessas ações promove o surgimento de uma nova concepção de pessoa com deficiência, retirando-a da situação marginal, antes assumida, para uma posição de raiz e centralidade nos mecanismos de agenciamento produtivos.

É notória a presença destes recursos nas propagandas e programas das mídias de massa que envolvem pessoas com deficiência, nos quais se demarca a presença delas com sensibilidade, buscando demonstrar seu potencial de colaboração, envolvimento e sociabilidade, além de demarcarem a sua capacidade para valorização da oportunidade que lhes são oferecidas como fortes elementos a serem considerados, tanto nas relações profissionais, como pessoais. Ou seja, estes saberão aproveitar e valorizar cada oportunidade de inserção profissional que lhes forem oferecidas.

Assim, surge um poderoso processo de assujeitamento destes sujeitos a uma realidade selvagem, injusta e domesticadora. Aliada a estes mecanismos, a educação, através da escolarização, assume um papel preponderante, pois é através dela que, em grande escala, são criadas as condições para que este assujeitamento e/ou subjetivação ocorram, uma vez que, conforme Guattari (1990), estes mecanismos agem através de estruturas de signos, de sintaxe e de subjetividade, promovendo o convencimento e, por conseguinte, adesão a uma ideia, a um conjunto de objetivos assumidos como apropriados e legítimos aos interesses do grupo no qual estão inseridos.

Assim, este capítulo representa uma tentativa de pensar os termos citados anteriormente, imanentes aos discursos da educação inclusiva a partir de outras

referências teóricas e fugindo da lógica homogeneizadora. É uma tentativa de um agir ousado, de nossa parte, buscando romper com o pensamento que alia a diferença à negação, ao estrangeiro, às fragilidades do humano, aquele que não é "normal", mas uma anomalia.

1. Subjetividade e individualidade: constituintes e constituídos da humanidade

> Os indivíduos se constituem na vizinhança de singularidades que eles envolvem; e exprimem mundos como círculos de convergência das séries dependendo destas singularidades (Deleuze, 2003)

Pensar a subjetividade na atualidade é um grande desafio, uma vez que os movimentos de agenciamentos são perspicazes e velozes. O que dificulta um processo de construção subjetiva pautada no desejo de cada pessoa. Hoje existe uma infinidade de instrumentos aliciadores do desejo de cada pessoa. Esses mecanismos iniciam sua ação desde a primeira infância e não posseum tempo determinado. Logo, nessa realidade todas as pessoas são consumidoras reais e/ou potenciais e não podem, portanto, ser marginalizados sob a égide de perda de espaço no mercado. Nesse sentido, a sociedade capitalista pode ser entendida por natureza como aquela que agencia e controla os desejos de seus membros.

Entender o que somos e o que pensamos; como definimos os nossos gostos, o que nos dá prazer ou repulsa; como fazemos nossas escolhas e tomamos decisões; como construímos nossa identidade pessoal e coletiva, qual o espaço que a individualidade, a alteridade e a diferença encontram nesse movimento de construção de nossa existência ontológica parece-nos um convite irrecusável que pretendemos iniciar neste estudo.

A descoberta da subjetividade e a individualidade humana instituíram a possibilidade da existência da peculiaridade humana. Se há um sujeito diferente, único em cada ser humano, este possui uma forma particular de conceber o mundo e de se relacionar com o mesmo, originando o entendimento da subjetividade humana. Sendo esta, portanto, o elemento caracterizador do ser humano. Conjuntamente com a descoberta da subjetividade veio a objetivação. Se esta existe, em contrapartida, há uma forma de controlá-la, de interferir na sua constituição. Assim surgiram os mecanismos de objetivação, de assujeitamento da individualidade e da subjetividade humana.

A sujeição, enquanto meio de subjetivação, passou a ser desenvolvida e aprimorada. Era preciso controlar a subjetividade do ser humano, domesticá-lo de

acordo com os interesses vigentes. Desse modo foram surgindo práticas de assujeitamento. Para Deleuze e Guattari (1998), esse movimento de domesticação acontece na medida em que se busca ou se antecipa o desejo via processo de indução. "Não há pulsão interna no desejo, só há agenciamentos. O desejo é sempre agenciado, ele é o que o agenciamento determina que ele seja" (DELEUZE, GUATTARI, 1998. P. 112).

Partindo deste pressuposto, este autor afirma que há uma complexidade inerente à relação entre o homem e a sociedade, pois à medida que a sociedade interfere diretamente no processo de individualização de seus membros por meio de seus mecanismos de subjetivação, envolvendo-os em um jogo de linguagem, signos e códigos culturais numa relação dialética de liberdade e determinação, ao mesmo tempo, ela sofre a interferência direta destes por meio das ações desencadeadas por estes homens objetivados. Logo,

> cada indivíduo é determinado pela sociedade em todas as dimensões de sua subjetividade, mas ao mesmo tempo também é livre, no sentido de que pode interferir sobre esses códigos culturais (...) Em todas essas esferas ocorre o processo educativo através da formação dos indivíduos em semioses geradoras de interpretantes, de padrões e referências para os diversos conjuntos de comportamentos e ações pessoais ou coletivas (MANCE, 1998. P. 3).

Para esse autor, as subjetividades são constituídas a partir de seus processos de natureza antropológica e semiótica, concomitantemente, através dos quais geram as condições ao reconhecimento do indivíduo como sujeito capaz de agir com autonomia. Neste sentido, Deleuze e Guattari (1998) enfatizam os aspectos relativos à historicidade intrínseca a cada subjetividade, pois, para eles, a sua compreensão não pode ocorrer desconsiderando o fluxo decorrente da constituição de identidades e singularidades que existem através de múltiplas relações, fluxos e agenciamentos mediados por signos.

Guattari e Rolnik (1986) diferenciam identidade e singularidade. Para eles "a singularidade é um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referenciarção, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros estes que podem ser imaginários." (GUATARRI & ROLNIK, 1986. P. 68). Desta forma, a compreensão da identidade diz respeito ao reconhecimento, enquanto a singularidade é mais ampla, mais complexa, articula todos os elementos que normalmente verificamos quando definimos a identidade do indivíduo. Isto é, como nos sentimos, nossos desejos, nossas atitudes em determinados contextos, em suma, tudo o que diz respeito ao nosso ego, sendo

resultante do cruzamento das várias formas do meu *ser* em relação às pessoas e às estruturas que me cercam, "a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável." (GUATARRI & ROLNIK, 1986. P.68-69). Deste modo, a identidade está relacionada a processos de identificação, iniciando com o nome da pessoa e ampliando-se a sua sujeição a procedimentos policiais, burocráticos, documentais etc. Assim, são processos que resultam da inter-relação do indivíduo com a sociedade em que este se encontra.

Deste modo, em cada grupo social em que esses homens se inserem, eles sofrem a ação dos processos educacionais mediados por semióticas características desse grupo que direcionam as condições de sua individualização e/ou singularização. Assim, o homem sofre a ação subjetivante inerente ao grupo cultural e social no qual se encontra imerso, uma vez que a educação de maneira geral é responsável por esse processo.

Surgem, então, segundo Guattari (1999), os agenciamentos coletivos que intervêm sobre a construção da subjetividade, moldam os gostos e a opiniões coletivas. Esses agenciamentos coletivos atuam diretamente sobre o homem, controlando os seus processos de individuação e singularização numa ação subjetivante. Esses processos são massivos e sutis, de forma que se produzem sujeitos, manipulam-se e criam-se desejos, necessidades, em suma, subjetividades.

Nesse movimento de subjetivação, de controle da subjetividade humana, são desencadeadas e produzidas novas tecnologias de natureza científica e artística por meio de uma poderosa máquina do saber e do poder que captura os fluxos de desejos e os subjuga aos interesses de um grupo político e econômico. "A subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que coloca as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das mais retrógradas figuras da sociedade" (GUATTARI, 1999. P. 190).

Esses processos de subjetivação conduzem o homem ao assujeitamento de suas particularidades que acabam sendo sucumbidas e homogeneizadas. Na sociedade contemporânea, podem ser indicados inúmeros exemplos de agenciamentos coletivos de subjetivação: o controle do tempo através do relógio, o controle cultural através de músicas, programas televisivos, filmes e jogos eletrônicos, conhecimentos científicos e tecnológicos controlados por grandes patentes comerciais e científicas, dentre outros. Desta forma se estabelece uma rede de controle que determina os saberes que poderão

ser produzidos e divulgados; neste jogo de interesses, as necessidades são produzidas e extinguidas segundo valores privados e de mercado.

Para Guattari (1999), os equipamentos coletivos de subjetivação moldam a forma de conceber a realidade. Cada qual, segundo a sua natureza, assume seus papéis no processo de formação da subjetividade coletiva: as instituições religiosas pregam seus valores e estabelecem suas regras de afiliação; as instituições sociais determinam os espaços de produção do saber e de poder; as militares, através da disciplina, controlam desejos e estabelecem rotinas e condutas; as coorporativas delineiam suas linhas de ação; as educacionais formam os valores sociais, políticos e culturais. Todos estes mecanismos realizam o assujeitamento da subjetividade humana.

Ao discutir esta questão, Guattari (1999. P. 179) estabeleceu três vozes e/ou vias utilizadas pelos equipamentos de subjetivação para produzir o entrelaçamento permanente na base desses processos nas sociedades ocidentais contemporâneas:

> a. As vozes de poder: que circunscrevem e cercam, de fora, os conjuntos humanos, seja por coerção direta e dominação panóptica dos corpos, sejam pela captura imaginária das almas;
> b. As vozes de saber: que articulam de dentro da subjetividade às pragmáticas técnico-científicas e econômicas;
> c. As vozes de auto-referência: que desenvolvem uma subjetividade processual autofundadora de suas próprias coordenadas, autoconsistencial (...) o que não a impede de instalar-se transversalmente às estratificações sociais e mentais.

Segundo o autor, todo o processo de subjetivação ocorre a partir da articulação dessas três vozes, sendo destacadas as vozes de auto-referência; que, para ele, é empregada como elemento de ligação discursiva nas esferas da expressão e do conteúdo, contribuindo com as condições de solidificação dos princípios existenciais basilares da razão clássica.

> A voz de referência é a mais singular, a mais contingente, pois ancora as realidades humanas na finitude e opera as mais fulgurantes travessias por campos heterogêneos. É mais universal no sentido de ser mais rica em universos virtuais a mais provida de linhas de processualidade (GUATTARI, 1999. P. 180).

Assim, a voz de referência poderia ser entendida como a que mais possibilita o surgimento das linhas de fugas, pois contém linhas de processualidade e nessas linhas podem surgir novas possibilidades de consciência e de desejo promovendo e/ou

provocando o surgimento de outras possibilidades de existências. A voz de autorreferência encontra espaços nos processos de autonomia e afirmação do sujeito.

Para Guattari (1999), os conteúdos próprios da subjetividade dependem de sistemas maquínicos[19] infinitos que são gestados no interior das relações humanas. Essas máquinas podem assumir um caráter informal e formal de natureza comunicativa que visa a produzir novas formas de agenciamentos de enunciação, sejam eles coletivos e/ou individuais. Nesse sentido, ultrapassam as questões representativas, pois atuam diretamente na objetivação do sujeito. Esses sistemas maquínicos assumem domínios diversos, pois podem ser de natureza técnica, biológica, semiótica, lógica e abstrata. Seja qual for sua natureza, funcionam como suporte básico aos processos de subjetivação, de forma que, segundo o autor,

> não tem sentido o homem querer desviar-se das máquinas já que afinal das contas, elas não são nada mais do que formas hiperdesenvolvidas e hiperconcentradas de certos aspectos de sua própria subjetividade – e estes aspectos, diga-se de passagem, justamente não são daqueles que o polarizam em relações de dominação e de poder (GUATTARI, 1999. P. 177).

Desse modo, nesses sistemas maquínicos são gerados instrumentos de agenciamento coletivo que, por meio de um processo de assujeitamento da individualidade humana, a sucumbe pelo aprisionamento e/ou controle do desejo.

Segundo Guattari (1999. P. 183), o sistema capitalista produz um mercado duplo paralelo de subjetivação, que, num movimento contínuo, funda condições de territorialidades em que com a globalização[20] abre espaços para o surgimento de uma liberdade à "circulação de fluxos de saber, de signos monetários, de figuras estéticas, de tecnologia, de bens, de pessoas, etc. abrindo passagem para a assunção da segunda voz capitalística desterriorizada".

Esse movimento esquadrinha as subjetividades, que são agenciadas pelas grandes mídias de massa que passam a exercer diferentes níveis de poder sobre essas subjetividades massificadas, de modo a agenciar os comportamentos e os desejos, determinando as necessidades sociais e culturais, promovendo, assim, o consumo de um conjunto de produtos definidos pelo grupo de poder econômico. Em suma, os instrumentos de subjetivação e de agenciamento interferem em seus processos

[19] Máquinas são entendidas como a materialização da inteligência humana.
[20] Influências e tendências internacionais.

pedagógicos nos níveis mais íntimos da subjetividade, agenciando os comportamentos e definindo os desejos capturados e controlados a priori (GUATTARI, 1999).

Entretanto, por mais que ela possa ser contingenciada por todos os instrumentos de subjetivação de ordem familiar, religiosa, cultural e educacional, existe uma linha de fuga imanente, uma vez que:

> a subjetividade é fruto de uma con-sistência - cada pessoa *é* neste conjunto de semioses que a atravessa e modeliza, que perpassa a sua subjetividade e a produz como ser humano, embora sempre tenha a liberdade situada e relativa de resistir aos fluxos que a produzem e de conferir um sentido singular à sua vida (MANCE, 1998. P. 4).

Nesse sentido, os mecanismos de individuação podem acontecer na perspectiva dos instrumentos de agenciação que moldam as pessoas de acordo com os interesses do modelo atual do Capitalismo mundial que busca indivíduos produtivos e competitivos, centrados nos valores de mercado ou, em contrapartida, ocorrer na perspectiva da singularização em que o processo de individuação pode acontecer dando vazão a um sujeito livre, cujos fluxos de desejo não foram capturados e controlados por esses agenciamentos maquínicos. O que possibilita a realização de singularidades e potencialidades rumo à promoção da sua liberdade recíproca.

Nesse aspecto, Deleuze (1988. P.70) chama-nos atenção para o fato de subjetividade e individualidade serem dois elementos que possuem em si um alto potencial de constituição e de destituição, não podendo ser entendidas como algo inerente à experiência individual, mas

> como aquilo que age como princípio transcendental, como princípio plástico, anárquico e nômade, contemporâneo do processo de individuação, e que não é menos capaz de dissolver e destruir o indivíduo quanto de constituí-los temporariamente: modalidades intrínsecas do ser, passando de um "indivíduo" a outro, circulando e comunicando sob as formas e as matérias. O individuante não é simplesmente o individual (Deleuze, 1988. P. 70).

Nessa perspectiva, não podemos entender e/ou vincular a compreensão da subjetividade na fixação do conceito de indivíduo, pois esta se encontra em movimento, circula-se entre uma mônada e outra, não sendo, portanto, elemento de territorialidade, mas situação de territoriarização e desterritorialização concomitantes (DELEUZE e GUATTARI, 1998).

Assim, entender esse processo de produção de subjetividade não é algo simples, pelo contrário, é muito complexo, pois por meio dele infinitas utopias pessoais e

coletivas são agenciadas e realimentadas. Esse mecanismo busca direcionar e canalizar as utopias e os sonhos individuais aos objetivos e metas da sociedade em que o indivíduo encontra-se inserido, de forma que são aliciadas todas as possibilidades de realização humana, mesmo as utópicas que se encontram na condição de desejo e/ou sonhos.

> Nesse sentido, o capitalismo é um grande formulador de utopias; conforme a ideologia por ele disseminada, cada pessoa nunca deve estar satisfeita com o que é ou tem e deve buscar sempre mais, estar à frente dos demais, ser o maior e o melhor, isto é, possuir em maior quantidade e em melhor qualidade que os demais (MANCE, 1998. P. 6).

Segundo esse autor, as utopias de cada um estão sempre carimbadas, marcadas pelo processo de individualização ou subjetivação; são formuladas com base em elementos próprios do imaginário pessoal e social nos quais os indivíduos encontram-se imersos. Uma utopia é criada a partir da busca pela superação da realidade vivida. O indivíduo sempre quer transformar a sua realidade concreta, assim, "as semióticas do capital, em sua função educativa, modelizam as subjetividades de modo que desejos, aspirações e anseios sejam orientados a práticas que permaneçam dentro dos códigos e limites estabelecidos hegemonicamente" (MANCE, 1998. P. 7).

Nesse processo, torna-se importante compreender que, para os autores citados, em uma situação de subjetivação não existe um centro de significância, mas ocorrem pontos deste processo que dão partida numa linha. Assim, nesse mecanismo não existe uma relação direta de significante-significado, mas há a preponderância de um sujeito de enunciado determinado pelas condições de agenciamentos aos quais foi submetido. "Não há mais circularidade de signo a signo, mas processo linear onde o signo se abisma através dos sujeitos" (DELEUZE; GUATTARI, 1995. P. 82).

O sujeito assume o significado e o significante a partir de suas condições de subjetivação. É esse ser cuja subjetividade foi capturada e direcionada que irá atribuir ações ao enunciado que se apresenta. Cada sujeito a partir de seus traços singularizantes irão relacionar com o mundo a sua maneira. É esse sujeito que atribuirá um sentido ao enunciado, determinando o seu significado, que não acontece de forma neutra, mas sendo resultante do processo de agenciamento coletivo. Destarte, significante e significado podem variar em conformidade com os agenciamentos coletivos nos quais o sujeito se encontra imerso, representando

> a travessia das regiões do ser e dos modos de semiotização. São traços de singularização – espécies de carimbos existenciais - que datam, "acontecimentalizam", "contigenciam", os estados de fato, seus correlatos referenciais e os agenciamentos de enunciação que lhes correspondem (DELEUZE, 2003. P. 180).

Dessa forma, a singularidade é entendida pelo autor como uma fonte na qual se pode originar uma série, que encaminha para uma determinada direção unindo a uma outra singularidade que se encontra próxima. Neste processo, "as singularidades se deslocam, se redistribuem, transformam-se umas nas outras, mudam de conjunto" (DELEUZE, 2003. P.56). Neste movimento de distribuição e redistribuição, provocam transformações; fazem uma história.

Deleuze (2003. P. 106-107) traça cinco características das singularidades:

> a) as singularidades-acontecimentos correspondem a séries heterogêneas que se organizam em um sistema nem estável nem instável, mas "metaestável", promovido por uma energia potencial[21] em que se distribuem as diferenças entre séries;
> b) as singularidades gozam de um processo de auto-unificação, sempre móvel e deslocado na medida em que um elemento paradoxal percorre e faz ressoar as séries, envolvendo os pontos singulares correspondentes em um mesmo ponto aleatório e todas as emissões, todos os lances em uma mesma jogada;
> c) as singularidades ou potenciais requentam a superfície;
> d) a superfície é o lugar do sentido;
> e) as singularidades se distribuem em um campo propriamente problemático e advêm neste campo como acontecimentos topológicos aos quais não está ligada a nenhuma direção.

Assim, as singularidades são epiteliais, estão na superfície e se ramificam com facilidade, são móveis, deslocam-se com facilidade, atingindo diferentes pontos singulares. São elas que atribuem o sentido. Este ocorre vinculado ao mundo, uma vez que o indivíduo não é separado de um mundo[22]. Neste mundo, os indivíduos vão compondo-se à medida que elegem e abarcam algumas singularidades originárias do sistema, as combinam com aquelas que são peculiares ao seu corpo e as reformam a partir do contato com o mundo interior e exterior (DELEUZE, 2003).

Dessa forma, para este autor uma pessoa encontra-se constantemente em contato com um mundo no qual existe um círculo de convergência e um mundo que lhe é próprio e peculiar; de forma que não é possível pensar o mundo a não ser a partir e por

[21] Energia potencial é a energia do acontecimento puro, enquanto que as formas de atualização correspondem às efetuações do acontecimento (DELEUZE, 2003, P. 106).
[22] Um mundo, segundo Deleuze (2003) é definido por um sistema infinito de singularidades selecionadas por convergência.

meio das pessoas que o ocupam e o preenchem. Nesse sentido, a pessoa possui poder para reformar o mundo, entretanto, este poder só pode ser executado no tempo presente. Na complexidade desta relação entre pessoa e mundo e destes entre si na inter-individualidade de cada uma, é que as singularidades se constituem. "As singularidades se efetuam ao mesmo tempo em um mundo e nos indivíduos que fazem parte deste mundo" (DELEUZE, 2003. P. 114).

Nesse movimento relacional, é que ocorre o diferencial e a singularidade das pessoas são construídas. A composição do mundo acontece via convergência entre compossibilidade e síntese de mundo, no momento em que as séries se divergem, surge um outro mundo, que não se compõe com o primeiro. Para Deleuze (2003), cada um dos mundos individuais pode ser expresso em todas as suas singularidades através de suas mônadas individuais, "como em um murmúrio ou em um desvanecimento; mas cada uma não envolve ou não exprime 'claramente' senão um certo número de singularidades, *aquelas na vizinhança das quais ela se constitui e que se combinam com seu corpo"* (DELEUZE, 2003. P.115) .[23]

Conseqüentemente, o estudo sobre a individualidade e a subjetividade não pode desconsiderar o surgimento do subjetivismo, que transfigura o entendimento do mundo, tomando por referência sempre seus interesses individuais em detrimento do coletivo. Esse subjetivismo pode gerar uma visão de mundo espelhada, fazendo com que o mundo se reduza àquilo que se deseja dele, reduzindo toda a subjetividade ao sujeito. Essa ideia gera o surgimento de um sujeito que se sobrepõe aos demais e anula a presença dos demais. O subjetivismo representa a fixação de um pensar individual, que causa o fechamento do sujeito em si mesmo; o que provoca o surgimento e o fortalecimento de uma razão individual que deve prevalecer sempre em detrimento das demais. O subjetivismo é uma ameaça ao coletivo uma vez que prioriza e valoriza um mundo, desconsiderando as diferenças e particularidades do outro mundo originário da quebra deste primeiro.

Para Deleuze e Guattari (1995), a individualidade, a singularidade, a subjetividade e a diferença são constituídas a partir de diferentes segmentos que surgem no contato de uma mônada com outra. Estas estão passíveis de serem capturadas e controladas pelos mecanismos de agenciamentos coletivos que as condicionam e

[23] Destaque nosso.

reproduzem em conformidade com os interesses políticos, econômicos, sociais, e culturais de uma dada sociedade.

Dessa forma, segundo Deleuze e Guattari (1995), a diferença se manifesta no ser, no que lhe é peculiar, na sua individualidade. A sociedade prega a diferença, mas cria mecanismos de subjetivação visando à homogeneidade. Criam-se significações dominantes como mecanismos de subjetivação de forma independente da ordem estabelecida de sujeição, entretanto, estas são decorrentes de um campo social dado, uma vez que não há significância independente das significações dominantes.

Assim, todo o processo de subjetivação aliado ao movimento de significância é decorrente dos regimes de signos e agenciamentos coletivos. Para os autores citados, um agenciamento é sempre decorrente de dois eixos, um atuando no sentido horizontal que abrange o conteúdo e a expressão. Funciona como um agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixão, mistura de corpos de uns sobre os outros e, ao mesmo tempo, como um agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, que provocam transformações que não são próprias dos corpos, mas que lhes são atribuídas. Este segmento provoca uma conexão imediata entre conteúdo e expressão e seus enunciados, ou seja, o que fazem e o que dizem do que fazem possuem interferência direta na constituição da subjetividade assujeitada, capturada. No outro eixo, considerado de sentido vertical e orientado, os agenciamentos assumem papéis de natureza conflituosa, sendo um campo marcado pelas questões territoriais ou reterritoriais com função estabilizadora e o outro marcado por picos de desterritorialização com função de arrebatá-los (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Entretanto, apesar da força dos mecanismos agenciadores, que corrompem as individualidades e as singularidades humanas, existe um fator indeterminante de natureza consciente e inconsciente que acaba por dificultar a identificação e delimitação dos desejos e sonhos de uma pessoa, de compreender quais são os mecanismos de subjetivação presentes nestes sonhos e desejos, que acabam por assumir uma identidade particular e individual. É como se fosse anulada a força e a presença dos instrumentos massificadores e agenciadores coletivos da subjetividade.

> O capitalismo também produz *imaginários*, gerando certas compreensões ideológicas de mundo, esperanças impossíveis de cumprir-se, *utopias* alienadas, compreensões fragmentadas e virtuais do real, etc. O capitalismo modeliza também as *necessidades* humanas, transformando-as em possibilidade de alguns acumularem mais capital, criando novas necessidades sociais. Portanto, o sistema

> capitalista, além de ser um *sistema econômico e político,* é o *sistema semiótico* modelizante principal. Ele produz e reproduz conjuntos articulados de signos a partir dos quais tudo pode ser transcodificado. Ele transforma qualquer coisa em valor de troca, até mesmo a afetividade e desgraças humanas - para vender produtos ou ampliar índices de audiência de telejornais -, sendo capaz, inclusive, de modelizar todas as linhas de fuga ou de subversão, colocando tudo a serviço de sua reprodução (MANCE, 1998. P. 9).

Esta forma de velar a realidade que produz leituras equivocadas da mesma, no entanto, atende aos interesses econômicos de grupos majoritários que são cada vez mais aprimorados pelos equipamentos coletivos de agenciamento da subjetividade coletiva. Para Guattari (1987. P. 170-171), "os Equipamentos Coletivos, os meios de comunicação, a publicidade não param de interferir nos níveis mais íntimos da vida subjetiva". Eles atuam diretamente como forma de produzir as subjetividades, entretanto, o autor enxerga nas práticas sociais de cunho inovadoras um caminho possível "para a emancipação subjetiva que ocorreria via práticas individuais e sociais de autovalorização, de auto-organização da subjetividade atualmente ao alcance de todos" (GUATTARI, 1987. P.182). Desta forma, a subjetividade poderá sobreviver aos mecanismos de agenciamentos coletivos e subjetivação.

2. A diferença e seus diferentes nós: constituições e mascaramentos

> Criar é sempre produzir linhas e figuras de diferenciação. (DELEUZE, 1988)

Inicialmente é preciso compreender que a diferença não se demarca em uma relação imediata e direta com o diferente. A sua redução ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. "Queremos pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem pelo negativo" (DELEUZE, 1988, P.16). Assim, não se trata de realizar uma reflexão desta utilizando-se do princípio da comparação, com o "não diferente".

Quando tomamos a identidade como princípio básico norteador, o pano de fundo, ou seja, o que está por detrás dessa definição, escondido, escamoteado, considerado como fundamento para a construção dos sentidos que damos ao termo

diferença é a representação que temos a respeito do fenômeno. Esta representação[24] é apresentada no discurso, de forma que as concepções de humano, que são delineadas, decomponham o indeterminado e as determinações acabam confundindo-se numa só definição que "estabelece" a diferença. Assim, tomando a diferença neste discurso, segundo Skliar (2006), o seu conceito liga-se sempre com o negativo, com o mal, com o estrangeiro. O diferente é o que não deu certo no processo de reprodução da natureza, o que precisaria ser extinto para não contaminar e não gerar novas diferenças. É um *Eu* carregado de imperfeições que não se assemelha aos outros "*Eus*" estabelecidos antropologicamente como o positivo, o belo e o bom que precisaria ser preservado na espécie humana.

Para Skliar (2006. P. 23), ao discutir-se a constituição do sujeito centrando-se no diferente, não há uma preocupação com a diferença, mas com o diferente. Assim, os conceitos resultantes deste processo provocam o diferencialismo, que faz a "categorização, separação e diminuição de alguns traços, marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas". Ou seja, "consiste em separar, em distinguir das diferenças algumas marcas 'diferentes' e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa". Para esse autor, nesse contexto, a preocupação com as diferenças tem produzido uma obsessão pelos diferentes.

Este movimento de conceituação e relacionamento com o outro, fundamentado no diferencialismo, segundo Skliar (2006. P. 25), nos leva a re-invenção de um outro "que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a coisa a tolerar". Dessa forma, para ele, "cria-se a ilusão de um território inclusivo e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais". Trata-se de romper com posições diferencialistas e recuperar o espaço da alteridade[25] humana. Sendo que, para afirmarmos esta diferença, precisamos perceber que há um outro em nós, isto é, não existe um eu, uma consciência, uma razão que governa nossas ações, mas impulsos que desconhecemos e que a todo instante criam novos "*eus*". Ou seja, só nos afirmamos na diferença quando experimentamos a alteridade, isto é, quando abandonamos a

[24] Entendemos por representação o conjunto de práticas de significação, de caráter simbólico, que por meio dos quais são produzidos significados frente ao mundo que nos cerca, sendo, portanto um processo cultural, em que os membros de uma determinada cultura utiliza de uma língua para produzir significados específicos em seu interior. (HALL, 1997)

[25] Compreendendo alteridade como a experienciação do Outro como diferente de mim.

identidade, a crença numa unidade do sujeito, no eu como porta voz de si e somos capazes de enxergar no outro homem, o outro do homem. Nesse sentido, podemos pensar na alteridade como o vir a ser, como trânsito possível entre os humanos, assinala Vernant "O mesmo só se concebe e só pode definir-se em relação ao Outro, à multiplicidade dos outros. Se o mesmo permanece voltado sobre si mesmo, não há pensamento possível" (VERNANT, 1991. P.34). Dessa forma, a alteridade encontra na diferença sua afirmação e vice-versa.

Neste contexto, a diferença acaba sendo determinada a partir dos condicionantes sociais, e por mais que busquemos entendê-la, nesse modelo, as nossas compreensões estarão subordinadas às determinações epistemológicas do conceito. Portanto, o movimento de compreensão dos significados atribuídos depende das mediações realizadas por nós, pois, segundo Deleuze (1988. P. 57),

> a diferença é "mediatizada" na medida em que se chega a submetê-la à quádrupla raiz da identidade e da oposição, da analogia e da semelhança. A partir de uma primeira impressão (a diferença é o mal), propõe-se "salvar" a diferença, representando-a e, para representá-la, relacioná-la as exigências do conceito em geral.

Este autor demarca que sempre, nas situações em que tentamos compreender a diferença utilizando como referência para tal o fator oposição, entra-se em choque com o modelo preestabelecido, sendo considerada uma oposição ao bom. O que se deve cultivar e promover, estando, assim, automaticamente vinculada ao fator negativo e pejorativo. No entanto, podemos compreendê-la nos utilizando de outras mediações. Nessa perspectiva, o próprio Deleuze (1988) sugere que o façamos tomando-a como ponto de partida para a nossa análise, sem compará-la, mas buscando conceituá-la na tentativa de promover-lhe outro sentido e, até mesmo, nova representação, desconstituída do caráter da semelhança.

Entendida nessa concepção, a diferença não é uma relação entre um e o outro, mas um devir no outro. É uma repetição. "Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente" (DELEUZE, 1988. P.20). Cada pessoa é diferente por natureza, não é uma cópia de outra pessoa, mas é um ser que se produz e, à medida que se constitui, produz novas diferenças que não são cópias dos seus progenitores, mas um novo ser com características próprias. Ao se repetir, não se reproduz na mesma condição, mas repete-se, liga-se, faz conexões, composições com, produz-se. Portanto, nessa perspectiva, a diferença é propositiva,

implicativa, não pede licença, mas, desrespeitosamente, simplesmente difere (DELEUZE, 1988).

Desse modo, não cabe à escola e à sociedade autorizar a sua existência para que ela exista, pois ela se impõe, se apresenta de várias formas e situações em seus membros. A diferença é instigante, convida ao implicar-se, ao envolver-se e mover-se rumo a um novo devir. Por isso, incomoda e não passa despercebida e ignorada. É fonte provocativa, desafia o tempo todo a novas formas educativas, de concepção e organização social.

Segundo Deleuze (1988), a diferença não se relaciona com a discrepância entre x e y, mas com o que se passa entre x e y. Logo, para compreendê-la, não podemos comparar x com y, pois ela se define, justamente, no que há entre os dois, no fundo existente entre o x e o y e que, aparentemente, não pode ser lido, enxergado entre os dois termos, mas encontra-se presente sustentando a existência dos dois elementos. Assim, o seu entendimento não encontra ressonância na comparação entre diferentes pessoas, pois a diferença não se explica por este caminho. Nesse raciocínio, a diferença une-se com o artigo indefinido um, uma, não sendo possível delineá-la, de forma a fixá-la num limiar definitivo, pois se encontra num processo infinito de constituição e demarcação diferencial. O que baliza a sua originalidade é o movimento de fazer-se, produzir-se sempre com um caráter indefinido e individualizante[26]. "A tarefa da vida é fazer que coexistam todas as repetições num espaço em que se distribui a diferença" (DELEUZE, 1988. P.16). Portanto, existe, de certa forma, um movimento que promove a repetição como um procedimento necessário e instituído a partir daquilo que não pode ser substituído, pois diz respeito aos elementos singulares, não permutáveis e insubstituíveis do humano.

Nesse contexto, a repetição se manifesta, concomitantemente, numa relação de conflito entre o universal e o particular, entre o singular e o geral, num movimento de repulsa a tudo que é trivial, invariável e permanente. Para Deleuze (1988), a repetição é sempre uma transgressão, que se opõe à lei, subvertendo-a num movimento interminável de denúncia, de ruptura com o estabelecido, é sempre a exceção, a singularidade contra as particularidades, vincula-se ao humor e à ironia. "A lei reúne a mudança das águas à permanência do rio... Se a repetição é possível, é por ser mais da

[26] Invididualização é o ato da intensidade que determina as relações diferenciais a se atualizarem, de acordo com linhas de diferenciação, nas qualidades e nos extensos que ela cria (DELEUZE, 1988. P. 346).

ordem do milagre do que da lei. Ela é contra a lei: contra a forma semelhante e o conteúdo equivalente da lei" (DELEUZE, 1988. P. 21).

Nesse sentido, para esse autor, não podemos entender o princípio da diferença a partir da oposição à compreensão das semelhanças, mas pela abrangência das múltiplas possibilidades de entendimentos possíveis. Esse movimento amplia o espaço de jogo entre oposição e semelhança, uma vez que

> O espaço e o tempo são eles próprios, meios repetitivos; e a oposição real não é um máximo de diferença, mas um mínimo de repetição, uma repetição reduzida a dois, ecoando e retornando sobre si mesma, uma repetição que encontrou o meio de se definir. A repetição aparece, pois, como diferença sem conceito, a diferença que se subtrai à diferença conceitual indefinidamente continuada (DELEUZE, 1988. P. 36).

Nesse sentido, a mais elementar imitação pode ser compreendida como uma diferença entre o exterior e o interior. Deleuze (1988) destaca que qualquer repetição é marcada em seu interior por uma ordem de diferença, uma vez que se encontra caracterizada pela relação inerente a uma repetição de uma categoria diferente da sua (menor e maior), que por sua vez, no campo exterior, aparece como algo domado pela categoria da generalidade.

Assim, a multiplicidade não se confunde com a variedade ou com a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar. A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas entender que a diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade, mais do que um desvio da norma, é um movimento sem lei. Assim, ela não solicita ao(s) outro(s) tolerância, respeito[27] e/ou boa vontade, ela simplesmente se apresenta, se impõe como resultado de um movimento singular de repetição, não sendo, portanto, resultante de uma relação entre x e y, mas, antes de tudo, sobre como do x surge uma outra coisa, diferente, original.

Neste raciocino, a identidade é determinada, pois se coloca como uma condição pronta e acabada; em contrapartida, a diferença surge como algo em movimento,

[27] Mantoan (2006. P. 191) pondera a utilização dos termos respeito e tolerância, para ela "a tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem o expressa. O respeito, como conceito, implica certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las." O ideal é a compreensão da diferença.

imprevisível, audacioso, que se constitui pelo meio, pelo que está obscuro e marginal[28]. "O ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença" (DELEUZE, 1988. P.67).

Portanto, neste aspecto, a compreensão que o ser possui de si e da diferença é relativizada, porque a constituição do ser e de sua diferença define-se na consciência que o sujeito possui sobre si, demarcando a sua diferença como um fator individualizante e original por ser uma pessoa única. Essa compreensão, entretanto, pode sofrer conseqüências quando discutimos a representação que o mesmo possui de si mesmo. "A individualização não supõe diferença alguma, mas a provoca" (DELEUZE, 1988. P. 347), é na individualização que a diferença se manifesta, de forma que as mais variadas formas de "diferenças existem no indivíduo, mas nem por isso elas são individuais" (DELEUZE, 1988. P.347), pois a ela é sempre geral.

> A diferença só é pensada como diferença individual quando é subordinada aos critérios da semelhança na percepção, da identidade na reflexão, da analogia no juízo ou da oposição no conceito. Ela permanece diferença geral, mesmo que ela exista no indivíduo (DELEUZE, 1988, P.348).

Nesse sentido, na vida cotidiana, quando a diferença é analisada tendo como referência o fator negativo na constituição identitária de uma pessoa, acaba interferindo na compreensão que a mesma faz de si e de sua diferença, demarcando-a sempre a partir do fator limitador. "A negação é a diferença, mas a diferença vista do lado menor, vista de baixo. Ao contrário, endireitada, vista de cima para baixo, a diferença é a afirmação" (DELEUZE, 1988. P. 92). Então, como seria olhá-la de cima para baixo? Para esse autor, seria perceber que ela é objeto de afirmação, uma vez que é, em sua essência, a própria afirmação, pois, ao afirmarmos que a diferença existe, demarcamos a sua originalidade como ponto de partida para a sua compreensão. Logo, ela se assemelha a um rizoma, um mapa e não a um decalque do bom, afirmado socialmente, mas um original rizoma que não tem bem delineado seu início, nem seu fim, mas que se encontra sempre no meio, no inter-ser.

Neste processo, não buscamos identificar nem compreender o início e o fim da diferença, pois ela se define por si mesma. Assim, não nos cabe aceitá-la ou negá-la, pois ela se impõe, se apresenta e repete originalmente em cada gota de água, que pode

[28] Consideramos marginal, neste texto, tudo que se encontra na borda, na margem do saber constituído, das normas, legislação, etc. Tudo que não se encontra expresso no texto, mas que não deixa de existir, de se mostrar no interstício entre o dito e o não dito.

ser diferente, mas, nem por isso, deixa de compor o rio e o oceano, na lagarta que, apesar de passar pela metamorfose para transformar-se em borboleta, não perde sua "essência" e continua a existir de forma diferente, mas permanece compondo a natureza.

"A diferença é leve, aérea, afirmativa. Afirmar não é carregar, mas, ao contrário, descarregar, aliviar" (DELEUZE, 1988. P.91). Compreender a diferença, nesse aspecto, é abandonar as concepções que tratam a deficiência como doença que precisa ser curada, banida da espécie humana. É compreender que todo ser humano, por mais diferente que seja, é humano. Portanto, como tal, soma-se na composição da humanidade. Espera-se com esse referencial que a escola, ao encarar a diferença nessa configuração, não mais a marque no sujeito com deficiência, considerando-a como uma negação da espécie, um elemento negativo na sua constituição, mas na compreensão de que ela é uma realidade, que "a diferença não é o próprio dado, mas aquilo pelo qual o dado é dado" (DELEUZE, 1988. P.319).

Por isso, não se trata de corrigi-la, nem encobri-la, mas descobrir formas de se trabalhar com a mesma, com naturalidade e compreensão. Sem provocar o sofrimento, a exclusão, a partir de uma suposta limitação, mas em perceber a beleza existente em cada uma de suas manifestações presentes nas pessoas. Não se trata de se opor a sua existência, pois "não é a diferença que supõe a oposição, mas a oposição que supõe a diferença; e, em vez de resolvê-la, isto é, de conduzi-la a um fundamento, a oposição trai e desnatura a diferença" (DELEUZE, 1988. P.87).

O fato de, no campo educacional e social, a diferença ser tratada como algo fora do natural é uma forma equivocada de trabalhar com o ser humano, que por sua natureza difere uns dos outros, sendo original enquanto pessoa. Este modo deformado de a compreendermos demonstra uma concepção pautada numa imagem de diferença constituída de forma achatada e invertida, que não vislumbra o real, mas sua representação equivocada e oposta, composta numa lógica das determinações, que se constitui fundada na representação finita.

Deleuze (1988. P.84) diferencia representação finita de infinita. Para ele,

> a representação finita... representava a diferença, mediatizando-a, subordinando-a à identidade como gênero e assegurando esta subordinação na analogia dos próprios gêneros, na oposição lógica das determinações, como também na semelhança dos conteúdos propriamente materiais. O mesmo não se dá com a representação infinita, porque ela compreende o Todo, isto é, o fundo como matéria-prima e a essência como sujeito, como Eu ou forma absoluta. A

> representação infinita remete, ao mesmo tempo, a essência, o fundo e a diferença entre ambos a um fundamento ou razão suficiente.

Em nossa sociedade, o que tem regulado a compreensão do sujeito tem sido a representação[29] finita, que considera a diferença mediatizada e subordinada à identidade construída no espaço das mercadorias.

Logo, para Deleuze (1988), compreender a diferença enquanto movimento "implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, uma coexistência de momentos que deformam essencialmente a representação" (DELEUZE, 1988. P.93). Nesse aspecto, é um olhar ramificado, em que a diferença não é balizada como uma situação demarcatória, mas como rizomas que vão se constituindo em diferentes redes, de forma que o que demarca a diferença é o fator intermediário, indeterminado, que se projeta nos interstícios da realidade.

Dessa forma, a diferença não pode ser compreendida como fator limitante, mas realidade, que se apresenta de forma concreta e não necessita de permissão para adentrar-se à sala de aula. Ela desafia o educador a compreendê-la, a mobilizar saberes e forças para romper com os conceitos alienados que poderão impedir o ser humano de humanizar-se em todas as suas potencialidades, sem subordinar a sua diferença ao idêntico que se apresenta.

Para Deleuze (1988, P. 95), a "repetição é o ser informal de todas as diferenças, a potência informal do fundo que leva cada coisa a esta 'forma' extrema em que sua representação se desfaz". O autor chama atenção é para o fato de que, no fundo, o que está obscuro em um discurso, o que passa despercebido é que acaba determinando a representação sobre o objeto. Nem sempre as representações pintam o objeto, mas o projetam de forma invertida e reflexa.

Não se trata de compreender a diferença pela diferença, mas o movimento que a constitui.

> Não se trata de preencher o que não pode ser preenchido. Mas, assim como a diferença reúne e articula imediatamente o que ela distingue, a rachadura retém o que ela racha, as ideias também contém seus momentos dilacerados. É próprio da ideia interiorizar as rachaduras e seus habitantes, suas formigas (DELEUZE,1988. P. 244).

[29] Deleuze (1988, P. 93) chama atenção para o caráter fragmentário e mediatista da representação, que "deixa escapar o mundo afirmado da diferença". Pois, esta possui "apenas um centro, uma perspectiva única fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada".

Logo, não cabe à educação buscar superar o que não se pode superar, romper com a diferença que se apresenta, mas compreender que na diferença existe um potencial a ser explorado. Que ela é uma afirmação do eu, uma vez que articula e congrega o que a distingue. Neste sentido, "eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte móvel, de um centro sempre descentrado, de periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia" (DELEUZE, 1988. P. 17).

Entretanto, não pretendemos que o reconhecimento da diferença como fenômeno natural inerente à condição humana seja utilizado como recurso discursivo e prático para justificar a sua inserção no debate educacional, aliada ao conceito de deficiência, no interior dos inúmeros mecanismos de naturalização desta, presente nos contextos de educação inclusiva. O reconhecimento da diferença, em nosso entendimento, requer um olhar específico diante daquele sujeito único e complexo, enquanto uma oportunidade diferente e única de viver a condição humana. Logo, demanda o oferecimento de uma experiência educacional ímpar, apropriada e promissora de seu desenvolvimento integral.

Esta preocupação é decorrente dos processos coletivos de naturalização da deficiência e/ou da diferença ocorridos no interior da sociedade brasileira nas últimas décadas. O discurso da inclusão educacional e social tem atuado diretamente como um destes instrumentos de naturalização. "Naturalizar quer dizer tratar algo como normal, como dado e como parte do dia-a-dia; tão óbvio quanto o sol da manhã e a chuva da tarde." (SPINK, SPINK, 2006. P. 8). Neste processo, se materializa também a desigualdade na desigualdade, ou seja, no contexto dessa discussão, todos possuem os mesmos direitos de escolarização, não sendo, portanto, a diferença e/ou deficiência um motivo de desigualdade de direitos.

É a própria cotidianeidade que opera a favor da naturalização, assim, a presença diária da diferença e/ou deficiência nos diferentes espaços sociais e educacionais atua diretamente neste processo. Esta realidade que, durante a década de 1990, manteve-se restrita aos ambientes educacionais, no cotidiano da escola. Nos últimos anos, no entanto, esta realidade, da presença de pessoas com deficiência em ambientes escolares e/ou sociais, tem sido apresentada pelos meios de comunicação de massa como um dado, imanente, inquestionável. Em geral, não apresentamos nenhuma restrição a situações questionáveis apresentadas pela mídia, que naturalmente oferecem um tratamento ao grupo de pessoas marginalizadas marcando a *diferença* (SPINK, SPINK,

2006). Assim, não se apresenta o sujeito, em suas condições reais e os fatos como um todo, mas, ao apresentá-los, o faz sempre com um predicativo, marcando a situação vivida: o desempregado, o traído, o criminoso, *o deficiente,* de forma que os argumentos são construídos através da exaltação e da demarcação dos traços socialmente marginalizados.

Neste aspecto, é difícil para a grande maioria da população e dos educadores perceberem a força deste processo, uma vez que são práticas corriqueiras do cotidiano que vão sendo utilizadas para construir coletivamente este movimento de naturalização da situação apresentada. Isto, pois, "a naturalização dos sentidos atribuídos à experiência do cotidiano é um dos dispositivos centrais da serialização das formas de condução da vida e de produção do assujeitamento como mecanismo de dominação" (NARDI, 2003. P. 165)

Sem perceber, então, assumem-se posturas e discursos sem se proceder à crítica e a problematização de suas raízes. Estas situações que em outras ocasiões gerariam repulsa e indignação social, atualmente, passam despercebidas, não são considerados fatos que merecem destaque e posicionamento políticos frente aos mesmos.

Esse mecanismo conduz à homogeneização das consciências, quebra a diferença e introduz o conceito de diversidade como sinônimo de diferença, cria e alimenta uma massa homogênea e acrítica. A cultura dominante, através da mídia, explora e impõe o sentido do igual, do homogêneo, da repetição, da produção em longa escala de produtos e pessoas. "Se a 'modernidade é a ciência do olhar', pois olhamos sem ver, a contemporaneidade é a doença do gosto, do tato, do ouvir etc. por esse caminho entram os pacotes prontos para nos produzir, para capturar nossos desejos" (PELLANDA, 2001. P.19).

É difícil romper com este processo, pois ele atua diretamente sobre a produção da consciência humana. Assim, torna-se complexo e sem sentido a luta de uma minoria pelo reconhecimento da sua diferença. Pois, no campo do discurso, esta já se encontra reconhecida na prática e discurso da diversidade, tão badalado e destacado pela mídia.

Ser "diferente", atualmente, é marca de produtos do mercado. Seja diferente e faça a diferença em seu bolso. Este discurso desloca a luta histórica do reconhecimento pela diferença, naturalizado-a. Logo, o diferente encontra-se atendido nos processos de inclusão social e educacional existentes. Dessa forma, não podemos desconhecer, nem

menosprezar a ação dos mecanismos de subjetivação na construção da realidade, seja ela social, política, econômica ou educacional.

Neste movimento, consideramos salutar entender a relação existente entre os termos diferença e diversidade, presentes na legislação educacional e nos discursos da área para os autores em estudo.

3. Diferença e Diversidade: armadilhas da semântica

> Corpos iguais, almas iguais, sujeitos colonizados (PELLANDA, 2001)

A discussão dessa temática, no contexto atual, se inicia a partir da compreensão política utilizada para estas terminologias. Atualmente, os discursos políticos veiculam a ideia de que as políticas públicas educacionais brasileiras já contemplam os desejos da "minoria", pois abordam uma proposta que respeita as diversidades socioculturais, físicas e sensoriais. Assim, a luta pelo direito de viver a diferença não tem sentido, uma vez que este já se encontra contemplado no campo do direito.

Entretanto, MacLaren (2000), ao discutir criticamente o paradigma multicultural e suas armadilhas para a emancipação das minorias, pontua que o discurso pela diversidade cria falsos consensos de direitos igualitários; refere-se à importância de sociedades democráticas e plurais. Todavia, seu compromisso não é com a resistência, mas com a manutenção do *status quo*; serve para conter a diferença e, neste processo, mascara as normas etnocêntricas e a manutenção da exploração e dominação dos grupos que detêm o poder político e econômico.

A igualdade encontra-se no campo do direito, por isso o respeito à diferença é parte do atendimento deste direito. "A diferença precisa ser compreendida como tradições sociais, como diferença em relação, em diferença como livre-flutuante e deslocada." (MACLAREN, 2000. P. 82-83). A partir deste entendimento, a discussão ganha um novo sentido, pois o que se encontra em jogo são os conflitos sociais e a luta pela compreensão da diferença que nem sempre busca consensos, mas justiça.

Nesse aspecto, a diversidade vem contemplar bem o discurso de quem não tem o interesse em perder a hegemonia do poder, uma vez que serve para mascarar a diferença. "A estrutura normativa que posiciona a diversidade cultural serve, ao mesmo tempo, para conter a diferença cultural; o universalismo que, paradoxalmente, permite a diversidade mascara as normas etnocêntricas" (MACLAREN, 2000. P.76).

O que MacLaren discute de forma coerente e incisiva é que a diferença é compreendida através de uma política de significação. Nesse processo, atuam as agências de significação que, por meio de práticas e discursos evasivos, criam significados e alteram sentidos no campo semântico e político. Dessa forma, as práticas de significação que são reflexivas e constitutivas de relações políticas e econômicas atuam descaracterizando a realidade e produzindo novos contornos e conceitos referentes à prática cotidiana. Nesse movimento, a diferença ao ser transformada em diversidade, é despolitizada e destituída do seu lugar nos conflitos sociais e históricos reais. Essas alterações de significado e de sentidos são, segundo o autor, produzidas em conformidade com a produção e recepção ideológica de signos culturais, assim, são construções históricas e culturais.

Em síntese, permite-se às minorias entrar no jogo, mas não definir as regras do jogo. Os grupos privilegiados ocultam os benefícios oriundos de sua condição de superioridade, uma vez que só permitem a entrada no jogo depois que as normas e regras já foram definidas. Caso haja questionamentos, o problema é do grupo ou pessoa que questiona, pois esta não foi flexível o bastante para se ajustar às normas. Isto porque no campo discursivo se apresenta a questão de forma invertida, demonstrando para a sociedade uma posição distorcida da realidade, em que se projeta, divulga e, nesse processo, produz e/ou cria-se um imaginário coletivo, em que as lutas sociais desencadeadas pelos grupos minoritários não são legítimas, porque se encontram compromissadas com interesses de um pequeno grupo, ou seja, do grupo organizado que luta por seus interesses. Paralelamente, apresentam-se os interesses do capital político e econômico como os legítimos, pois atuam em favor de "todos", pautando-se no "ideal de uma humanidade comum, autoconstituída, neutra, universal e não situada na qual todos possam participar com alegria, sem levar em consideração as diferenças de classe, raça, idade, gênero e orientação sexual" (MACLAREN, 2000. P. 77). Com este discurso são transfigurados os papéis. No campo social e político, há uma jogada sofisticada e sutil que inverte as relações, jogando uns contra os outros, sendo que os interesses principais do jogo são mantidos: a exploração e dominação do grupo majoritário sobre os demais.

Nesse processo, segundo Santos e Nunes (2003), mascaram-se as tensões existentes entre a diferença e a igualdade, entre a exigência dos grupos sociais minoritários pelo reconhecimento e respeito de sua diferença por meio de uma política

justa de redistribuição capaz de possibilitar a igualdade de condições de participação política, social, cultural e econômica da vida coletiva. O que se encobre é a "busca pela política de equivalência, capaz de concomitantemente reconhecer, respeitar e negociar as diferenças" (SANTOS e NUNES, 2003. P.51). Nesse sentido, os autores são enfáticos em defender que "as pessoas e os grupos sociais têm o direito em ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito em ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (SANTOS e NUNES, 2003. P. 56).

Para os autores, centrar as discussões sobre esta temática apenas na questão da igualdade ou da diferença, desvinculadas de um projeto político sociocultural mais amplo, não garante as condições para uma política emancipatória objetivada pelos grupos minoritários. Dessa forma, não é possível discutir essa questão como se fosse neutra. Ela não o é, pois em seu radical é essencialmente política e envolve relações de poder, portanto, de dominação e exploração.

Nesse movimento, segundo Deleuze (1988), o grupo privilegiado mantém o controle ideológico, pois é esse sujeito que irá atribuir um sentido ao enunciado, determinando o seu significado, que não acontece de forma neutra, mas é resultante do processo de agenciamento coletivo. Logo, significante e significado podem variar em conformidade com os agenciamentos coletivos nos quais os sujeitos se encontram imersos. É na ação desses mecanismos de agenciamento coletivo que o projeto neoliberal encontra ressonância e se fortalece, uma vez que se utiliza desses mecanismos para criar um subjetivismo coletivo, que fortalece o individualismo em detrimento da individualidade e da diferença.

Neste contexto ardiloso é que as políticas públicas educacionais, ao assumir o discurso da diversidade em detrimento ao da diferença, contribuem para a manutenção da situação, trabalhando a favor de um grupo privilegiado em detrimento da luta pelo reconhecimento da diferença e do direito de se aprender e valorizar as especificidades. Essas práticas podem ser observadas em projetos e atividades que envolvem grupos considerados minorias: negros, índios, pessoas com deficiência, etc., em que se elaboram projetos visando desenvolver ações os envolvendo, para aprimorar sua formação educacional e/ou para o trabalho; entretanto, a partir do ponto de vista do grupo majoritário, pois são estes que participam do ato de elaborar, planejar e propor. É o seu olhar sobre a situação do outro que prevalece. Ao outro, cabe participar dos projetos e atividades de forma sublimada, sem questionamentos, pois, "agora", já lhes é

permitido participar. Neste aspecto, são os brancos que falam sobre os negros e indígenas. São os considerados "normais" que falam e pensam a deficiência, pois aos que a vivem não lhes são oferecidos espaços reais para falar e pensar. São estes os cenários em que se tem desenhado grande parte das ações educativas consideradas multiculturais.

No tocante à diferença, Pierucci (1990) chama atenção para o cuidado que precisamos ter com a utilização deste termo, pois, normalmente, o utilizamos e/ou demarcamos seu espaço como uma condição originária nos movimentos de esquerda e/ou mesmo no interior de lutas sociais em favor dos direitos da minoria e, no entanto, a sua origem, segundo o autor, encontra-se enraizada nos valores da direita. Para ele esse movimento é uma forma que a direita, representante da elite política e econômica, utiliza para ressignificar e utilizar de termos surgidos nos movimentos sociais e nos grupos representantes das consideradas minorias. Ele entende que o respeito à diferença é um discurso originário no seio da ideologia do grupo de direita, que foi absorvido como bandeira de luta pela esquerda e redescoberto pela direita como uma forma de manutenção da situação de exploração e controle da subjetividade do outro. Assim, existe um "entrecruzamento entre dois processos ideológicos – a apropriação esquerdista do argumento da diferença num momento em que às direitas redescobrem a força mobilizadora desta ideia" (PIERUCCI, 1990. P. 13). Dessa forma, o autor chama a atenção para a possibilidade de o uso indiscriminado do discurso da diferença acabar marcando gol contra ao que se pretendia realizar.

As duas formas de compreensão possuem equívocos. Por mais que a diferença sempre nos remeta a um fator geral, ela não pode ser tomada por esta natureza no debate educacional. Esta atitude a naturaliza e, ao naturalizá-la, homogeneíza o trato educativo, deixando de atender as especificidades e as particularidades de cada sujeito. Não se trata de compreender a diferença para naturalizar os processos educativos, mas entendê-la para pensar tais processos de forma mais ampla e complexa. O que é inerente ao humano é justamente a sua possibilidade de ser plural e singular, que num processo contínuo de construção e (des)construção vai definindo sua identidade pessoal e profissional. Assim, cria-se no imaginário coletivo a ilusão de condições reais de participação e exercício político nos diferentes espaços sociais, no entanto, esta acontece na medida em que não interfere de fato nas condições postas pelo sistema político-econômico.

4. Diferença, Deficiência e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais: Aproximações e distanciamentos.

> Conhecer é algo que se confunde com a própria vida e faz parte integrante da construção do vivo. Conhecer e viver se sustenta mutuamente no fluxo da vida (PELLANDA, 2001).

Reconhecemos que precisamos entender conceitualmente estes termos, suas aproximações e distanciamentos, para podermos compreender sua utilização nos contextos educacionais, expressos nos documentos oficiais do Estado, bem como das instituições educacionais, ambos, foros deste estudo.

Consideramos que o termo diferença foi amplamente contemplado neste capítulo. Restando-nos agora focar a discussão das terminologias deficiência e Necessidades Educacionais Especiais. A discussão de alguns elementos que compõem esse imbricado campo epistemológico é primordial a este estudo, uma vez que o movimento educacional, de forma muito rápida, os substituem como mecanismo para apresentar mudanças nos seus objetivos, entretanto, estes são traçados para atender ao sistema de produção em vigor. Assim, substituem-se os termos para melhor adequá-los aos mecanismos de controle e exploração, sem modificar de fato as práticas sociais.

Historicamente, a denominação da deficiência já se alterou várias vezes, sempre buscando um termo que atenda o pensamento do momento. Enquanto demarcar a deficiência foi entendido como algo negativo, e o pensamento humanista prevaleceu, as pessoas com deficiências eram chamadas de “excepcionais” e/ou “especiais”. Assim, foram pensados e organizados espaços educativos especiais para recebê-los. Libório e Castro (2005) relatam que o conceito de deficiência existente até a metade do século XX encontrava-se muito associado às características inerentes ao modelo inatista, vinculado às causas e sintomas de natureza orgânica. Destarte, a deficiência era uma doença e como tal precisava ser tratada. Os casos mais graves, portanto, difíceis de serem revertidos eram mais fortemente atrelados ao campo clínico, não apresentando grandes possibilidades de intervenção no campo educacional.

A deficiência, nesse aspecto, encontra-se intrinsecamente ligada ao sujeito que a possui. Não sendo possível à escola fazer muito pelas pessoas que viviam nessas condições, pois o sujeito era considerado limitado, incapacitado etc.

Posteriormente, a definição utilizada passou a ser pessoa portadora de deficiência. Esse termo buscou deslocar a deficiência do sujeito, assim a pessoa não possuía uma deficiência, mas a portava, carregava. Foi uma tentativa de retirar o estigma deficiente da pessoa, entretanto, não é possível a pessoa com deficiência deixar de possuí-la, mesmo que por alguns instantes. Segundo Werneck (2002, P. 67) "as pessoas não carregam suas deficiências nas costas e, de vez em quando, descansam delas; para conseguir um trabalho mais bem remunerado ou freqüentar uma escola regular, por exemplo". Neste sentido, as pessoas possuem naturalmente dificuldades e limitações que variam de proporções segundo sua relação com o ambiente em que vivem.

O termo portador foi muito criticado, por muitos autores como Wernek (2002), Sassaki (2003), Mazzotta (2003) entre outros, pois quem porta, carrega, transporta um objeto, podendo deixar de carregar, transportar. A deficiência é uma condição, não sendo, portando, carga, objeto à parte do sujeito, que se transporta com o mesmo. Essa visão, portanto, é muito similar a anterior, que encara a deficiência como algo negativo, que precisa ser superado, como um fardo para a pessoa e para a sociedade.

A deficiência enquanto condição é algo inquestionável, entretanto, o seu entendimento precisa ser contextualizado num movimento social, político e cultural. A relação do sujeito com a deficiência depende do contexto em que vive, ela é um constructo social (OMOTE, 2003). Dessa forma, pode variar de um fardo, algo terrivelmente negativo, a uma situação em que se vive, e como tal demanda a equiparação de oportunidades materiais e intelectuais para estar no mundo. Assim, é uma forma de ser e viver natural, mas que não é inferior, nem superior, mas uma realidade a ser enfrentada no coletivo.

Nesse movimento de adequação da terminologia, no Brasil na década de 1990, passou-se a ser utilizado o termo pessoa portadora de necessidades educacionais Especiais. Para Libório e Castro (2005) a alteração da nomenclatura revela uma mudança na ênfase emitida ao processo que deixa de estar centrado no sujeito para centrar-se no processo educacional, como resposta às demandas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a deficiência perde a centralidade do debate, sendo este transferido ao problema da aprendizagem e dos recursos educacionais utilizados e/ou disponibilizados pela escola para serem aplicados pelos profissionais nas atividades de ensino, cujo objetivo é a aprendizagem dos alunos.

Segundo Libório e Castro (2005. P. 76-77), "o enfoque, ao estar centrado na capacidade de a escola oferecer condições para que toda criança, independente de sua condição, aprenda, pode trazer repercussões sobre algumas crianças que possuem necessidades educativas especiais mais permanentes". Entretanto, esse movimento descaracterizou a educação das pessoas com deficiência, pois a utilização do termo necessidades educacionais especiais é um termo amplo, que pode ser utilizado tanto para crianças com dificuldades permanentes e sérias de aprendizagem, como para aquelas de origem e graus diversos. Neste sentido, o termo necessidades educacionais especiais[30] pode incluir crianças com deficiências, mas não se restringe a este grupo de pessoas. Assim, não pode ser utilizado como sinônimo de pessoas com deficiências, ele é mais amplo, envolve todas as formas de dificuldades de aprendizagem oriundas de barreiras de naturezas diversas como sociais, psicológicas, econômicas e culturais, dentre estas aquelas ligadas à deficiência, ou seja: intelectual, sensoriais e físicas (STAINBACK; STAINBACK, 1999)

Neste aspecto, a mudança de terminologia, pode provocar a perda das singularidades, das necessidades específicas das pessoas com deficiência (adaptação e/ou complementação curricular, utilização de recursos apropriados). O que amplia sensivelmente o grupo de pessoas que demandam atenção especial no processo educacional.

Assim, se a intenção é garantir atenção educacional diferenciada às pessoas com deficiência, a terminologia pessoa com deficiência, parece-nos, responder mais claramente ao público com deficiência de natureza sensorial, intelectual e/ou física. Não se trata de negar a deficiência, pois ela é real e traz restrições que precisam ser assumidas e trabalhadas. Logo, o uso da terminologia pessoa com deficiência procede, pois, segundo Amaral (1998, P.25), "dessa forma revelamos mais claramente a real condição do indivíduo, não sendo negadas as limitações e incapacidades físicas, cognitivas ou sensoriais existentes, decorrentes da deficiência".

Para Ferreira e Ferreira (2004), o uso do termo pessoa com necessidades educacionais especiais foi uma estratégia utilizada para apagar nos programas educacionais e na legislação a "referência à deficiência na organização de programas educacionais para esses alunos" uma vez que, para esses autores, a questão da deficiência não pode ser entendida apenas nos aspectos relativos a uma necessidade

[30] Utilizados nos documentos oficiais brasileiros como um reflexo de sua utilização na Declaração de Salamanca, Espanha, 1994.

educativa, não se restringindo à adequação de práticas escolares; para eles, essa postura evidencia um otimismo pedagógico exagerado e um reducionismo da questão. O que precisa ser alterado são as práticas educacionais e sociais mais profundas relacionadas aos sujeitos com deficiência.

Nesse sentido, Ferreira (2006) defende que discutir a possibilidade de educação para as necessidades educacionais especiais é bem mais amplo que se propor a realizá-la no âmbito das pessoas com deficiência, que se incluem no debate, mas não o representa como um todo, pois para a autora,

> o termo necessidades educacionais especiais deve ser entendido como referência às necessidades de TODAS as crianças, jovens ou adultos, que por motivos distintos enfrentam barreiras para aprender, tais como barreiras de acesso ao conteúdo curricular, arquitetônicas (acessibilidade física) atitudinais (discriminação, rejeição, maus-tratos), lingüísticas, as quais impeçam sua permanência na escola e a boa performance educacional (FERREIRA, 2006. P. 225)

Nesse sentido, a escola precisa mudar para atender as necessidades de qualquer aluno/a, não apenas em decorrência do atendimento escolarizado para aqueles que possuem uma limitação de natureza física, intelectual, emocional e/ou sensorial. Diante destas colocações, entendemos que não é possível deixar o foco da deficiência para o das necessidades educacionais especiais, sob o risco de em decorrência dessa ampliação não se atingir as demandas e necessidades iminentes das pessoas com deficiência. Uma vez que, como já amplamente debatido, estes não são sinônimos. Isto não representa dizer que a escola não precise melhorar seu desempenho para atender bem as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, mas é preciso garantir que se criem condições para que seja possibilitada de fato a equiparação de oportunidades e potencialidades das pessoas com deficiência.

Portanto, é preciso repensar o modelo educacional como o brasileiro, que historicamente vem trabalhando com arquétipos homogeneizadores, padronizadores, em que todos os alunos precisam ser capazes de realizar, concomitantemente, um grupo de atividades ao mesmo tempo, com igual índice de aproveitamento. O que não favorece a perspectiva de educação inclusiva, uma vez que suas bases são excludentes, não priorizam a diferença, mas, ao contrário, punem o diferente. Nesse contexto, destaca-se que a deficiência não pode ser desvinculada do sujeito, mas precisa ser entendida na perspectiva da diferença, que precisa ser compreendida e explorada em todas suas

possibilidades e potencialidades. Estas problemáticas envolvem a formação docente, pois são estes que atuam diretamente na concretização do processo de escolarização.

5 – A formação de professores e o discurso da educação inclusiva: constituintes e constituídos do processo de subjetivação e assujeitamento dos profissionais da educação.

> A inclusão é um processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social (FOUCAULT, 1987)

O desafio que se coloca é compreendermos como o discurso da educação inclusiva tem agido subjetivando as concepções e práticas dos profissionais envolvidos nos processos de escolarização. Entendemos que há também a eminente necessidade de pensarmos nas formas como estes mecanismos são utilizados durante a formação do docente que atua diretamente na apropriação do discurso da educação inclusiva.

Todo o processo educacional, portanto de escolarização, acontece pautado na ciência, no conhecimento, enquanto uma verdade constituída historicamente. Assim, considerando Foucault (1999), que parte do pressuposto de que a ciência tem um sentido de divulgar um discurso de verdade, pautado no tripé direito, poder e verdade, nesta análise, buscaremos relacionar estes três elementos, na construção do discurso da inclusão educacional presente na realidade brasileira.

Foucault (1999) utiliza este tripé para discutir a força que a ciência possui enquanto elemento produtor de uma verdade. O saber científico é considerado algo inquestionável, possível de ser verificável, mensurável, etc. Desta forma, este saber envolve e emana poder. Quem possui domínio do saber científico, por natureza, possui poder de convencimento, de persuasão, capaz de explicar e criar uma realidade. Este saber, historicamente, não está disponível a todos. Ele é distribuído de forma que se mantenham as condições de exploração da força de trabalho, conseqüentemente, das condições materiais de produção do capital.

No tocante à educação, como pensarmos a presença do tripé direito, poder e verdade destacado por Foucault, na produção do discurso da inclusão educacional?

Em nosso entendimento, o direito pode ser encontrado nos aparatos legais, que utilizando do sistema jurídico, instituem o discurso da educação inclusiva de forma legítima nos sistemas de ensino. Através deste, a inclusão das pessoas com deficiência nos contextos regulares de escolarização é introduzida como condição de necessidade e

realidade. Cria-se todo um aparelho legal que protege e, paralelamente, institui este discurso como uma verdade absoluta que precisa ser estabelecida nas diversas experiências de escolarização existentes. Desta forma, se cria um modelo, e paulatinamente, produzem-se as demandas para responder a esta realidade gerada, a partir de um discurso, que, ao ser introduzido na realidade através dos mecanismos de subjetivação e assujeitamento presentes na sociedade, agenciam os desejos dos diferentes sujeitos com e sem deficiência física, intelectual e sensorial.

Neste sentido, todo o aparato legal que subsidia os diferentes sistemas de ensino do país, leis, decretos, portarias, ao serem elaborados, utilizam conceitos capazes de sustentar este discurso. O poder político é um forte aliado na sua construção que ocorre a partir de um conjunto de princípios, fins e intencionalidades de natureza política, o que evidencia a sua ausência de neutralidade. Desta forma, entende-se que um discurso é construído a serviço de uma categoria, de um grupo, neste caso, para atender os interesses do capital econômico.

Neste processo, o poder em suas diferentes configurações ganha espaço. No caso da educação, a ação do poder disciplinar pode ser fortemente demarcada como fator atuante na disciplinação do corpo físico, social e político. Isto, pois,

> numa sociedade como a nossa- mas, afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro" (FOUCAULT, 1999. P.28).

O poder disciplinar exerce influência no corpo físico, social e político, na medida em que age produzindo uma verdade. Hoje o modelo da educação inclusiva tornou-se uma verdade que produz e, ao mesmo tempo, é produzida nos movimentos nacionais e internacionais. Na prática cotidiana, pode-se perceber a ação do poder disciplinar controlando todo o corpo físico, porque domestica a postura física e os comportamentos necessários à vida diária nas dimensões pessoais e profissionais. Desta forma, pode-se entender que "o poder é um mecanismo de sujeição – dirige os gestos, sujeitam os corpos através de processos contínuos e ininterruptos, que vão aos poucos regendo os comportamentos..." (FOUCAULT, 1999. P.33). Esta forma de sujeição e domesticação do corpo encontra-se presente no cotidiano das instituições educacionais que, através de seus rituais pedagógicos e disciplinares, vão controlando os impulsos e movimentos do corpo físico.

No âmbito social, estabelecem-se modelos de comportamentos e ações aceitas na coletividade. O sujeito aceito socialmente é aquele que possui condições de empregabilidade, disposição para o trabalho, sendo, portanto, um sujeito com potencial para se tornar um consumidor. Cria-se no sujeito a necessidade de trabalhar, de produzir e consumir como condição *sine qua non* de sua existência como corpo social, com direitos garantidos na sociedade capitalista, um cidadão de direitos e deveres, configurando-se aqui no controle do corpo político, pois, conforme a percepção economicista, de mercado, cidadão equivale a consumidor. Busca-se garantir os direitos do consumidor, não do cidadão. Este fato encontra-se presente inclusive nos documentos legais que determinam como fins da educação a formação do homem integral e do trabalhador. Atualmente, interessa ao sistema capitalista o segundo, pois não há lugar para a arte, a cultura e o lazer; a não ser se for como uma fatia de mercado, como gerador de riquezas e restituição da saúde do trabalhador produtivo.

Assim, cabem às instituições de diferentes naturezas garantir as condições de acessibilidade inerentes às necessidades dos consumidores. Neste aspecto, cria-se para cada pessoa com deficiência a necessidade de responder a esta realidade para existir como pessoa. Aqueles que não conseguem por diferentes razões se enquadrar nesta realidade continuam à margem da sociedade, experimentando a exclusão educacional e social, materializada na perda de sua identidade e subjetividade como cidadão.

Acreditamos que este discurso age paralelamente na constituição de verdades que passam a ser assumidas pelas categorias envolvidas nos processos de escolarização. Essas verdades, decorrentes do discurso inclusivo, extrapolam o poder disciplinar e, também em conjunto com ele, através do poder de subjetivação e assujeitamento presentes nos mecanismos de agenciamento coletivos, vão estabelecendo esse discurso e consolidando-o como regimes de verdades absolutas. Uma vez consolidado como verdade, há pelo coletivo a assunção deste como elemento inquestionável e lícito. Nesta etapa, questionar a legitimidade deste discurso é, no mínimo, ser considerado politicamente incorreto. Não nos é permitido questionar um discurso assumido como um bem da humanidade. Assim, é questionar o discurso da inclusão educacional na realidade brasileira atual. Isto, pois, segundo Foucault (1999), produziu-se um olhar cíclico em que se olha para a realidade e se vê a realidade de uma determinada forma, logo, se cria uma forma de se ver a realidade. Ou seja, as relações de poder articuladas e exercidas no seio educacional e social vão produzindo uma forma de se perceber a

realidade e de se relacionar com a mesma. Neste processo é ocasionada uma nebulosidade do olhar que não se permite enxergar além dos limites produzidos por estas relações.

Deste modo, entendermos os meandros assumidos pelo discurso da educação inclusiva, principalmente, em sua vertente mais radical, apresenta-se como uma necessidade para se evitar que ocorra a adoção do mesmo de forma alienada e/ou acrítica nos espaços de formação docentes e práticas escolarizadas. Neste texto, não pretendemos nos apresentar de forma contrária à inclusão educacional, mas buscar demonstrar que este discurso não representa em si uma benesse pura, mas que o mesmo possui uma força de poder intencional e comprometida com os interesses do sistema capitalista.

Neste sentido, acreditamos ser essencial pensarmos como este discurso age na produção dos sentidos que permeiam a formação dos educadores e demais pessoas da sociedade. Isto, se considerarmos que os sentidos produzidos pelo mesmo são expressos através dos símbolos, e que estes se materializam nas práticas sociais. Assim, o que é um discurso, aparentemente subjetivo e simbólico, torna-se potencialmente uma realidade, pois a ação circular do poder irá criar as demandas e suas concretizações, de forma a se materializar como um fato.

Para entendermos como o discurso da inclusão tornou-se uma verdade, e, portanto, ganhou força e poder, pensamos ser preciso "aprender o poder sob o aspecto da extremidade cada vez menos jurídico de seu exercício" (FOUCAULT, 1999. P.33), ou seja, compreender as relações através das quais este poder que, a princípio tinha uma natureza jurídica, circulou e se ramificou atingindo diferentes espaços no sistema educacional. Logo, o poder precisa ser entendido como algo que circula, "que só funciona em cadeia" (FOUCAULT, 1999. P.35). Neste processo, constata-se que a condição de ramificação e circulação do poder, ao mesmo tempo, cria as condições de seu exercício, determina, também, os seus papéis e níveis de exercício. Neste sentido, segundo Foucault (1999. P.35)

> O poder funciona. O Poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em suma, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

A partir dessa afirmação, podemos entender que o poder do discurso da inclusão educacional não se encontra presente nos indivíduos que detêm cargos administrativos, capazes de impô-lo, todavia ele funciona, justamente, porque não se encontra emanado apenas na fala e ação destes, pois já foi assumido pela coletividade e individualidade dos membros desta sociedade como uma verdade que precisa ser concretizada. Assim, nesse processo, as pessoas agem sobre ele e, conseqüentemente, sofrem a sua ação. são, portanto, produto e produtoras deste discurso, uma vez que "o individuo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu" (FOUCAULT, 1999. P. 35).

Logo, compreendemos que o discurso da educação inclusiva a toma como um direito constituído e constituinte da realidade. Esse discurso se transformou em regra, não apenas de caráter jurídico, pois foi naturalizado e constituído enquanto verdade e, como tal, aceita e defendida coletivamente como legítima, como uma regra a ser institucionalizada nos sistemas de ensino. Ora, a priori, esse discurso coloniza os demais saberes presentes no campo educacional, uma vez que se busca, com seu aprimoramento e argumentação, criar/produzir sentidos no imaginário social dos docentes e dos demais profissionais da educação, bem como, de todo o corpo social da atualidade, que não é possível conceber uma educação que não se enquadre no modelo de educação inclusiva traçado e apresentado como o mais justo, capaz de legitimar os interesses desta sociedade.

Assim, precisamos entender que de uma forma sutil, este discurso tenta escamotear, esconder a presença do movimento da exclusão presente na escola atual e na realidade sócio-econômica. Pois, de maneira geral, apresenta-lhes uma falsa realidade: a de que existe de fato inclusão social e econômica das minorias excluídas, anteriormente. Ora, cria-se no sujeito um imaginário coletivo de que se é possível ser, adquirir condições de empregabilidade, de acessão ao mercado de trabalho através da escolarização. Entretanto, alia esta possibilidade no próprio sujeito porque vincula o acesso a esta realidade a seu esforço e dedicação individual. Ou seja, apresenta-lhes um ideário de que a sociedade capitalista é justa, pois garante as possibilidades reais de acessão social e econômica das pessoas com deficiência, cabendo, assim, a estas pessoas se esforçarem para tornar esta possibilidade uma realidade. Todavia, omite-lhes o fato de que não existe emprego para todos. Que a eles apenas serão garantidas as condições mínimas necessárias para a sua subsistência e do sistema capitalista que para

se ampliar e consolidar-se, precisa captar o maior número de consumidores reais possível. Destarte, a estes é permitido assumir o papel de consumidores, que, aliás, são resultantes de um conjunto de ações e agenciamentos subjetivantes, que, ao produzir e controlar seus desejos, determina suas demandas e inserções no mercado. Desta forma, entendemos que o sistema inclui para excluir, posteriormente, sem garantir as condições primárias da escolarização.

Este processo, a nosso ver, age de forma selvagem, pesada e negativa diante da constituição da identidade destes sujeitos, uma vez que agrega o sucesso profissional e educacional a sua condição individual, desvincula das condições materiais próprias da realidade sócio-econômica da atualidade. Assim, cria-se, produz-se uma "diáspora" entre os incluídos no processo de acesso educacional durante o período da matrícula com os que são excluídos do ambiente educacional durante o processo educacional.

Como desdobramento deste discurso, no tocante ao exercício da docência, também, percebemos certa alienação diante da compreensão do discurso da educação inclusiva. Em decorrência de a ação do poder do discurso da inclusão educacional encontrar-se ramificada e circulando entre e nos diferentes espaços dos sistemas educacionais, criou-se e produziu a realidade de forma que não há como se questionar as suas benesses e legitimidade. Ora, aquelas pessoas que se posicionam de forma resistente mediante suas argumentações são consideradas desumanas, descompromissadas com o outro, pois estão lesando o direito da pessoa com deficiência de encontrar-se incluído no contexto escolar e de ser escolarizado e, em contrapartida, de se preparar para a inserção social através do trabalho, etc.

No entanto, pensamos que este discurso traz, de forma sutil e camuflada, também, a transferência da responsabilidade do processo de inclusão educacional do coletivo, para o individual, na medida em que coloca no professor e na escola o ônus pela tarefa de se garantir as condições de acessibilidade pedagógica e física de todo processo educacional destas pessoas.

Neste entendimento, é apregoado que cabe à escola e aos seus profissionais prepararem-se para garantir as condições de desenvolvimento educacional deste grupo de pessoas. Percebemos aqui o risco que se corre em assumir este discurso, como verdade, e não compreender de forma ampliada os seus desdobramentos como condição de manutenção do sistema capitalista, que agrega novos consumidores e força produtiva ao mercado. Mas paralelamente, promove ao Estado uma economia de seus

investimentos financeiros nos processos de escolarização destas pessoas, conforme o modelo utilizado nas instituições especializadas, que, por sua natureza clinica, demandava a presença de equipes de multiprofissionais, ou seja, envolvendo profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Não pretendemos aqui valorizar as instituições especializadas em detrimento das escolas comuns. O trabalho realizado por estas instituições, a nosso ver, é passível de inúmeras críticas e, na prática, já demonstrou que precisava ser revisto e aprimorado. O que pretendemos é trazer a discussão e a reflexão sobre a forma como o discurso da inclusão educacional, como mecanismo de inclusão social das pessoas com deficiência, tem assumido na realidade educacional do país. Isto, pois, acreditamos que estes processos não acontecem de forma neutra, mas são produzidos para atender a interesses políticos e econômicos.

Desta forma, existem sempre múltiplas formas de compreendê-los, no caso do discurso da educação inclusiva, na sua vertente mais radical, defende-se e se produz sentidos na realidade de forma a considerar a inclusão educacional de todas as pessoas com deficiências em seus graus mais diversos e severos na escola comum, como uma "verdade" a ser produzida nas políticas e nos contextos escolares. Isto sobre a prerrogativa de que a experiência originaria de tal situação seria muito benéfica tanto para a pessoa com deficiência, quanto para os demais alunos que, encontrariam no fato de ter a possibilidade de conviver com pessoas nestas condições, elementos impulsionadores de sua aprimoração dos valores humanos e morais. Sendo, portanto, uma experiência saudável a ambos.

Entretanto, este fato não garante o direito de escolha das pessoas com ou sem deficiência de optarem se desejam ou não passarem por esta experiência, uma vez que, a nosso ver, apenas para se garantir a convivência social, não se justificaria a inserção das pessoas com deficiência nos contextos de escolarização das escolas comuns. Acreditamos e defendemos que a estas, como às demais, é preciso garantir as condições de ensino e de aprendizagem dos conteúdos curriculares explorados durante o processo de escolarização. Para tanto, é necessário mais do que sua simples imersão no ambiente de escola comum.

Outra questão a ser pensada é que o professor nessas situações acaba assumindo para si o processo de escolarização destas pessoas e, quando fracassa no processo, toma este resultado como indicativo de sua incompetência profissional. Ocorrendo uma

inversão da situação, pois o que é resultado de um trabalho coletivo se restringe a uma ação individual.

No conjunto, é possível percebermos que existe uma fixação de significados que contribuem com a produção de sentidos coletivos nos quais a inclusão é considerada uma demanda da sociedade atual. De fato o é, uma vez que a sociedade atual em que vivemos, em sua maioria, é capitalista e deseja produzir um discurso de mercado que atenda sua subsistência. Isto, pois, "... discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, 1996. P. 10).

Neste sentido, há interesses também dos excluídos pelo fortalecimento do discurso da inclusão, pois, neste movimento, seus discursos que, em outros momentos, eram desautorizados, interditados, censurados, podem encontrar neste espaço brechas para se reforçar e se institucionalizar através das práticas sociais adotadas como justas e necessárias, por meio da valorização e distribuição de saber e poder decorrentes destes processos.

Segundo Foucault (1996), é preciso compreender e identificar as restrições presentes nos discursos, uma vez que nem todos podem penetrar e explorar todas as faces de um discurso. Há faces não penetráveis, fechadas. Outras abertas ou semi-abertas, de maneira que o poder do discurso é distribuído conforme os interesses políticos e econômicos que estão em jogo no seu interior, pois

> em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996. P. 9).

Este processo pode ser observado no movimento de organização dos cursos de formação docente, sejam eles iniciais ou continuados que, a partir do discurso da necessidade de preparar os profissionais para o trabalho de escolarização das pessoas com deficiência nos contextos da escola comum, vão sendo introduzidos elementos da "doutrina" do discurso da inclusão educacional nas diferentes experiências de formação docente. Segundo Foucault (1996. P. 43), por sua vez a doutrina "realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam".

Assim, a necessidade e a realidade vão sendo criadas, sendo autorizadas pela institucionalização do discurso, que aparece engendrado em toda a legislação educacional, envolvendo todos os aspectos e condições dos processos de escolarização existentes e, paralelamente, fortalecido e disseminado pelos mecanismos de agenciamentos coletivos: as mídias de massa. Este processo parece sinalizar para a compreensão dos processos pelos quais vão sendo minadas as forças de resistências apresentadas pelos docentes e pessoas com deficiência no início do processo de inclusão educacional na década de 1990.

Atualmente, o discurso da educação inclusiva já se disseminou e enraizou na realidade educacional e social brasileira; resistir a seus apelos é uma atividade de resiliência que pode ser descoberta e assumida pelos docentes e grupos de pessoas com deficiência.

6 - O discurso multicultural e a educação: vozes e vieses capitalistas

> O multiculturalismo respeita a especificidade do outro como uma forma de colocar a sua própria superioridade (...) A diversidade aparece de modo distorcido como se fosse democracia e pluralidade (MACLAREN, 2001)

Nessa parte desse texto, temos a intenção de entender e provocar uma reflexão sobre os desdobramentos oriundos das práticas educacionais multiculturais e/ou interculturais na construção de condições de existência das pessoas em situação de exclusão educacional no Brasil. Mais precisamente, pretende refletir sobre como a naturalização da diferença no campo educacional tem colaborado com a manutenção da situação de exclusão e dominação de grupos majoritários sobre os demais.

Neste sentido, perguntamos: o discurso multicultural presente na proposta de educação inclusiva do Brasil tem funcionado como mecanismo de resistência ou de perpetuação das práticas de exclusão educacional da grande maioria da população? Quando este discurso incorpora as lutas das "minorias[31]", ele reforça o poder deste grupo ou o enfraquece? Afinal, por que a proposta de uma educação para a diversidade humana e não uma educação que compreenda o universo da diferença inerente a condição humana?

[31] Aqui se entende por minorias os grupos que sofrem opressão e exclusão econômica, étnica, política e social. Assim, no caso dos negros e das mulheres, em número, no Brasil, não podem ser considerados minorias, mas quanto aos seus direitos políticos, econômicos, étnicos e sociais, os são.

As discussões relativas ao multiculturalismo surgiram como forma de enfrentar as visões monoculturais presentes no mundo. O monoculturalismo evoca a valorização de uma cultura sobre as demais, assim, a cultura branca, européia, dos países do chamado primeiro mundo são consideradas superiores e melhores do que as demais. Logo, o conhecimento produzido por este grupo precisa ser ensinado e disseminado entre os demais, que enxergam na aprendizagem e assunção destes valores uma forma de ascensão social e econômica (MACLAREN, 2000).

Neste contexto, discutir o conceito de cultura parece algo importante. Candau (2002. P. 72-73) define cultura como "um mapa, um código, através do qual as pessoas de determinados grupos pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas". Nesse sentido, é a partir da cultura que as pessoas podem entender o mundo e se relacionar com o mesmo. Este movimento, entretanto, não pode ser entendido como um espaço neutro. Ele é um espaço político, de luta e conflitos de interesses, pois nele o homem é tratado como um agente interpretativo e instituidor de sentido (HALL, 1997).

Pensar a discussão sobre cultura aliando seu conceito a uma produção histórica, situada em um contexto social, político e econômico gera uma nova compreensão, pois esta assume um significado mais dinâmico e dialético, quebrando a visão de neutralidade e fatalidade inerente a conceitos de cultura tradicionais. Assim, o conceito de cultura assume uma discussão política, ao ser considerada como um "território de lutas e contestações através do qual se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais" (GUARESCHI, 2006. P.129).

A cultura também expressa uma ação social e vice-versa, quando, segundo Hall (1997), esta se relaciona diretamente com as lutas e com os conflitos sociais nos quais estas compõem seus sentidos e práticas de significação. "Toda ação social é cultural e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação" (HALL, 1997. P.16).

Analisando por este prisma, a noção de cultura se expande e ultrapassam, segundo Guareschi (2006), os limites do campo do material, da experiência humana vivida para o campo da subjetividade humana, espaço do simbólico em que o ser humano atribui sentido e constrói significados. Este movimento de construção de sentidos e significados sobre as práticas e vivências cotidianas é responsável pela produção de cultura e, consequentemente, de sujeitos, uma vez que

> ao se construir sentidos sobre as práticas os sujeitos produzem a cultura e a si mesmo. Ela é tomada como práticas sociais que, ao forjarem sentidos, ganham efeitos de verdade e instituem modos de viver, de ser, de compreender, de explicar a si mesmo e o mundo (GUARESCHI, 2006. P.130).

Assim, a cultura exerce forte influência sobre a constituição dos sujeitos, pois além de interferir de forma objetiva na sua relação com o mundo, também o faz de forma subjetiva, pois, concomitantemente, age na sua individualidade e subjetividade. O ser humano se constitui objetivamente e subjetivamente a partir da cultura de seu povo. Neste sentido, torna-se salutar que a cultura seja analisada e entendida dentro do contexto[32] que a produz.

Guarechi (2006) chama a atenção para o entendimento de cultura que busca naturalizar a realidade. Quando se naturaliza uma realidade, não se questiona, não se reage. É preciso romper com esta visão que atrela realidade à verdade e pensar que a realidade material e subjetiva é fruto de uma circunstância histórica e social, portanto, passível de mudanças. A realidade não sendo, portanto, entendida como uma verdade de um povo, mas como uma circunstância de vida, fruto de um contexto vivo e dinâmico, que pode sofrer alterações de sentidos a partir da experiência deste grupo social.

Desta forma, os sentidos e significados atribuídos a um acontecimento não podem ser entendidos na mesma dimensão e proporção por um grupo que não pertence ao grupo cultural em que o fato ocorreu, se não for realizado a partir das possibilidades oriundas do conhecimento cultural deste grupo social. Isto se aplica aos julgamentos emitidos por nós, povos cristãos, habitantes do mundo ocidental, capitalista, aos não cristãos, judeus e povos orientais cujas bases econômicas e religiosas não sejam semelhantes. Os entendimentos sobre as razões humanas daquele povo não podem ocorrer desvinculados de seu contexto.

Neste sentido, o monoculturalismo parece perder espaço, pois, no mundo contemporâneo, aparentemente não há lugar para uma cultura única, verdadeira, forte, humana, mas para culturas diversas que se apresentam na sua particularidade e generalidade. E como ficam as culturas que sempre se consideraram superiores às demais? Abdicam-se de sua forma "genuinamente superiora"?

---

[32] Entende-se contexto como o "campo social que produz e modifica fatos e acontecimentos, como este campo possibilita o aparecimento destes e como passa a se falar sobre os mesmos..." (GUARESCHI, 2006, P.131).

Evidentemente que não. Como bem pontua o ditado popular: perdem-se os anéis para não se perderem os dedos. Estes grupos majoritários, que sempre detiveram o poder e o controle político e econômico, cedem às pressões dos grupos explorados em questões peculiares, pontuais que, em síntese, não alteram as relações de dominação. Neste processo, acabam incorporando os termos e/ou conceitos utilizados como mecanismos de resistência e libertação. Apropriam-se dos conceitos e/ou termos para, em seguida, os reconfigurarem com uma nova roupagem, dando-lhes outros sentidos e usos. Este processo ocorreu com vários termos importantes na história dos povos oprimidos; o multiculturalismo ilustra este processo.

No mundo contemporâneo, o multiculturalismo ganha espaço. É um termo polissêmico, amplo e polêmico, entretanto, compõe o vocabulário utilizado cotidianamente pelos políticos, educadores, publicitários, profissionais da mídia em geral, entre outros. Quando pregam uma sociedade multicultural, defendem os mesmos ideários?

O termo multiculturalismo assume significados distintos nos diferentes tempos históricos e espaços territoriais. Semprine (1999) define quatro modelos de espaços multiculturais, quais sejam: a) modelo político liberal clássico; b) modelo liberal multicultural; c) modelo multicultural maximalista e d) modelo do multiculturalismo combinado.

O referido autor, ao definir e explicitar os fundamentos de cada um desses modelos, oferece-nos a possibilidade de compreensão da situação polissêmica e complexa que envolve o termo. Assim, o autor explicita que o primeiro modelo se organiza segundo bases teóricas derivadas da teoria política liberal clássica, vincula a cidadania à adesão aos direitos e deveres impostos pelo regime social e político. Não se nega a diferença, mas a confina no campo do espaço privado. Assim, a diferença individual se constitui na esfera privada (preferências sexuais e religiosas, comportamentos, etc.), e não ocupa espaço da vida pública que se restringe aos direitos e deveres dos cidadãos em comum, que é responsável pela homogeneização e tratamento igualitário a todos.

Para o autor, o segundo modelo difere do primeiro, pois nele a diferença migra do campo da vida privada do indivíduo para os aspectos das fronteiras do grupo, que possui o papel mediador da diferença. “O modelo liberal multicultural propõe o reconhecimento do papel central das dimensões étnicas e culturais na formação do

indivíduo, enquanto ser moral e cidadão" (SEMPRINE, 1999. P.137). Neste modelo, os conflitos culturais e sociais são mediados, mas não, superados. As forças de coesão e fragmentação estão em constante movimento de dilatação e contração, variando de acordo com os centros de poder.

O terceiro modelo por sua vez, segundo o autor, "nega qualquer possibilidade de existência de uma esfera comum, independente de qualquer conteúdo. Ele nega também a validade da separação entre as esferas público e privado" (SEMPRINE, 1999. P.139). Neste modelo, os aspectos culturais, étnicos, religiosos e identitários são considerados elementos definidores do indivíduo e de sua pertença ao grupo. Para o autor, este modelo também não consegue responder às questões relativas à diferença, pois a confina em diversos espaços monoculturais. A diferença "fica resolvida pela segmentação do espaço coletivo em subespaços que, globalmente considerados, exibem um mosaico de diferenças, estão na realidade constituídos em uma base de forte homogeneidade interna" (SEMPRINE, 1999. P. 140). O último modelo tem como centralidade a questão do gerenciamento da diferença. Seu horizonte de referência é o fator econômico, neste sentido, "transforma a diferença em argumento de venda" (SEMPRINE, 1999. P. 141). Tudo é mercado! Como mercado, a diferença passa a ser perseguida como marcas, que imprimem uma identidade, uma especificidade. Assim, não resolve a questão da diferença, mas a gerencia e a controla segundo seus interesses. Neste sentido, não propõe as condições de libertação da diferença, mas a aprisiona num discurso retórico e idealizante, em que ao se apropriar do discurso e conceitos oriundos da luta das minorias os ressignifica e devolve aos grupos minoritários com outros sentidos e valores. Logo, contorna os conflitos e gerencia a diferença a partir dos moldes econômicos.

Semprine (1999. P. 144-145), ao delinear estes quatro modelos multiculturais, não pretende esgotar as possíveis configurações do tema, mas demonstrar que há

> dificuldades de se conceber um espaço *autenticamente* multicultural, onde os diferentes grupos poderiam ver atendidas suas reivindicações de reconhecimento e identidade, preservando ao mesmo tempo a possibilidade de existência de uma dimensão coletiva – ultrapassando os horizontes da etnia – e de instituições igualitárias e democráticas. Nenhum modelo oferece uma solução que satisfaça estas três condições. O modelo liberal clássico é "cego à diferença", que remete para a esfera privada, aceitando a diferença somente a título individual. O modelo multicultural "puro" propõe, na verdade, uma justaposição de monoculturas e inutiliza um quadro social mais

> abrangente. O modelo *multiculturalismo combinado* propõe um reconhecimento da diferença, edulcorado e pilotado "de cima".

Analisando estas questões, é possível perceber a existência de conflitos entre os paradigmas: econômico, político e sociocultural. O referido autor defende a existência de uma grande encruzilhada, pois estes paradigmas se interrelacionam nos diferentes modelos apresentados. Ora um, ora outro oferecem sustentação básica aos modelos apresentados. Dessa forma, eles parecem não conseguir responder às demandas reais oriundas dos grupos minoritários. Entretanto, o autor, indica alguns elementos que precisam ser considerados na tentativa de se construir um espaço autenticamente multicultural capaz de representar estes grupos, quais sejam:

a) é preciso se considerar o papel das instâncias individuais e de todo o conjunto que compõem a individualidade de um sujeito social e cultural, quais sejam, seus valores, estilos de vida, necessidade de afirmação e reconhecimento, dentre outros;
b) entender que as reivindicações, as identidades e os valores defendidos e pontos de referência de luta da minoria são espaços de sentidos, portanto, são carregados de subjetividades e interatividade simbólica;
c) apreender que, " num contexto multicultural, não existe 'um' espaço social, mas tantos espaços quantas percepções os diferentes grupos tenham do mesmo" (SEMPRINE, 1999. P. 147), pois, as interpretações que os sujeitos possuem dependem da sua particular interpretação do espaço social;
d) compreender que as reivindicações multiculturais precisam estar situadas em sua própria perspectiva. Todas as reivindicações se pautam num sentimento de justiça. Como avaliar o sentido de justiça, se não entender os motivos desse sentimento?

Desta forma, construir um pensamento multicultural não parece algo tão simples e natural. Este o faz a partir de um pressuposto ético e político. São pontos de conflitos e lutas de forças que o configuram... Neste movimento, desenha-se a disputa entre os valores que são considerados globais e os locais.

O que pode definir os valores globais? Alguns autores determinam que estes valores encontram-se no espaço do público, da coletividade, aqueles vinculados à cidadania. Entretanto, os direitos e deveres que são considerados de todos, num modelo neoliberal, pautado na teoria economicista, em que cidadania se equivale a consumo, transfigura a imagem do cidadão à do consumidor.

Neste sentido, o global e o local passam a ser enxergados enquanto potencial de consumo. Valoriza-se o local enquanto possibilidade de mercado. Neste aspecto, desenha-se um movimento de sobreposição do global sobre o local, pois o global aceita o local, mas lentamente o consome impregnando-o de seus mecanismos de assujeitamento social.

Segundo Candau (2002), os movimentos de globalização geram uma busca pela globalização cultural (homogeinização), mas, em contrapartida, as culturas locais buscam se fortalecer, pautando-se no direito à diferença (heteroneização). Entretanto, é preciso reconhecer que a diferença não é aceita como condição *sine qua non* para as políticas multiculturais, mas, ao contrário, é cooptada e gerenciada pelo sistema. Este fato pode ser ilustrado pelo fortalecimento da busca pela educação capaz de valorizar a diversidade/pluralidade cultural e humana.

O que é diversidade e/ou pluralidade cultural? O discurso do reconhecimento da pluralidade cultural e da diversidade se baseia na existência de diferentes elementos condicionantes da espécie humana. Mas é um discurso vazio de compromisso político e ético com os grupos específicos da humanidade. Dessa forma, o modelo multicultural, ao aliar-se com a diversidade, mantém o Capitalismo geral; "o capitalismo global, dessa forma, envolve o paradoxo da colonização sem a nação colonizadora da metrópole, o multiculturalismo envolve a distância eurocentrista e o respeito por culturas locais sem raízes em uma cultura particular" (MACLAREN, 2001. P. 41).

Assim, cria-se um imaginário coletivo de respeito à diferença, pois este utiliza os termos diferença como sinônimo de diversidade. Neste processo, ao introduzir nos documentos legais e nos discursos a defesa pela diversidade, é enunciado que se há uma política de valorização da diferença, esta consiste apenas em é um discurso evasivo e destituído de qualquer compromisso político com as condições de existência reais do grupo minoritário e/ou excluído. Esse discurso, ao incorporar o discurso originário do grupo minoritário, o faz de forma ideológica, mascarando a realidade, pois o incorpora para destituí-lo de sentido, transfigurando-o como forma de manter a situação de superioridade de um grupo, no caso o majoritário, sobre o outro.

> Ele respeita a identidade do outro, concebendo o outro como uma autocomunidade fechada em relação à qual ele, o multiculturalista, mantém distância, tornando possível uma universalidade de uma posição privilegiada. O multiculturalista respeita a especificidade do outro como uma forma de colocar a sua própria superioridade (MACLAREN, 2001. P. 41-42).

Assim, as mudanças reais reivindicadas não acontecem, pois o sistema se incube de produzir agenciamentos coletivos capazes de produzir subjetividades e desejos coletivos que escamoteiam as necessidades reais do grupo sociocultural. Desta maneira, produzem-se realidades e necessidades globais em detrimento das locais.

São inúmeros os mecanismos de agenciamento coletivo, e a escola é um deles. Os modelos de escola presentes na sociedade atual atuam diretamente, juntamente com os meios de comunicação de massa, no processo de aculturamento dos povos. Ela tem funcionado como uma forma de agenciar e controlar grupos minoritários; pois, ao trabalhar os valores culturais como globais, os conhecimentos científicos como verdades absolutas e passíveis a todos, reproduz a sobreposição de uma cultura sobre as demais. Entretanto, é preciso considerar que é possível discutir a possibilidade de uma escola para migrantes, negros, pobres e para pessoas com deficiências. Aliás, existem muitos projetos que realizam esta proposta. Mas, há que se pensar: Quais as reais contribuições destas práticas? Ao se propor estes modelos, quem os propõe e quem serão as pessoas que os realizarão? Por detrás de muitas propostas libertadoras e aparentemente de resistências, existem muitas forças de cooptação e aculturamento. A busca pela captura do desejo do outro é sempre um fetiche do Capitalismo em geral (GUATTARI, 1999).

A escola, neste meio, pode atuar como mecanismo de produção e de resistência dependendo de seu compromisso sociocultural e político com a comunidade local em que se encontra inserida, pois "a escola não é apenas uma agência reprodutora, ela também produz (conhecimentos, técnicas culturas, práticas, etc.) e interage com a sociedade mais ampla" (CANDAU, 2002, P. 69).

Entretanto, historicamente, a escola tem atuado prioritariamente no sentido de manter padrões universalizantes, desempenhando apenas ações isoladas para atender a diferença sociocultural e econômica dos seus alunos. A escola trabalha visando a formar para a coletividade, para o trabalho. Neste processo, muitas vezes, tem tratado a diferença como uma patologia, algo que precisa ser superado. Esta visão clínica patológica da diferença acaba por não colaborar com a produção de sucessos escolares de seus alunos, mas reproduz inúmeros fracassos pessoais e profissionais. O objetivo de uniformizar ações e pensamentos "ignora" os desejos e necessidades que não são compatíveis com os fins traçados.

Muitos educadores, entretanto, tentam organizar um trabalho que parta da realidade diversa e que compreenda a diferença concreta. No entanto, para uma parcela significativa destes, esta compreensão se restringe ao ponto de partida, pois se almeja o mesmo ponto de chegada, ou seja, mantêm-se os objetivos do projeto educativo capitalista em geral. Assim, os pensamentos homogêneo, centralista e dominador permanecem. Isto ocorre, em parte, porque existe a crença no conhecimento acumulado culturalmente pela elite como único e verdadeiro. Essa crença fruto do pensamento moderno e positivista ainda não se rompeu no campo educacional. "O discurso age como produtor de formas de inteligiblidade, de formas de entender e explicar a realidade e de atos de significação que cria ou possibilita o aparecimento de seus correlatos" (GUARESCHI, 2006. P.131).

Neste sentido, torna-se muito difícil romper com este modelo, pois o discurso cria e legitima o processo de assujeitamento da maioria por uma minoria que domina o saber e, consequentemente, o poder político e econômico. Assim, é possível recuperar a hipótese de Saviani (1989), quando ele defendia a tese de que quanto mais se falou em democracia no interior da escola, esta mais se demonstrou antidemocrática. O autor apresentava neste trabalho a teoria da curvatura da vara, na qual dizia da importância de ações equilibradas, que extremismos sempre levarão a outros extremismos. Isto porque forçosamente levará aos que pensam de forma contrária a puxarem a vara para o outro ponto totalmente contrário. Assim, só após este movimento, se a soltarmos, poderemos encontrar o ponto de equilíbrio. Neste aspecto, a questão da diferença e da igualdade no campo escolar pode ser analisada.

Houve um extremismo ao se buscar o tratamento igualitário a todos, ignorando-se a diferença cultural, física, intelectual e sensorial dos alunos. Posteriormente, um movimento contrário, em que a diferença é exaltada, assim, o discurso se transforma, é preciso tratar cada ser de uma maneira específica, respeitando sua cultura, seus valores, entretanto, como ponto de partida, pois os objetivos continuam os mesmos. Assim, pode-se dizer que quanto mais se fala e se defende o direito à diferença, o seu respeito no campo social e educacional, mais esta realidade se encontra distante e equivocada na atualidade. Pois, na prática, diante da dificuldade de tratar a diferença, por esta precisar ser compreendida a partir de um contexto histórico, político social e cultural, inseriu-se no discurso o termo diversidade e passa-se a utilizá-lo como sinônimo de diferença. Esse movimento, em síntese, já consegue realizar o processo de naturalização da

diferença e, politicamente e economicamente, mantém as relações de dominação e exploração.

Neste processo, os educadores são reféns dos poderosos mecanismos de persuasão e manutenção do sistema. É preciso investimento em uma formação crítica e sólida, para que estes possam compreender e romper com este processo. Neste sentido, enquanto não houver um entendimento concreto por parte dos educadores dos mecanismos de apropriação e reprodução no qual o processo educativo encontra-se imerso e não surgir o desejo de vencer este processo através de forças de resistência originárias de um compromisso político, ético e sociocultural com o grupo de aprendizes com o qual estão trabalhando, fica muito difícil romper com as artimanhas do sistema. Neste caso, é necessário que se compreenda que o discurso da diversidade não corresponde à luta pela valorização e respeito da diferença nos campos culturais, étnicas, individuais. É necessário um entendimento coletivo de que

> tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades (CANDAU, 2002. P. 71).

A compreensão da diferença encontra-se no fato de não enxergá-la como patologia, como algo que desmerece, que macula, que marca e que precisa, por isso mesmo, ser superada. O ato de compreender oferece à diferença uma condição que se apresenta de forma situada histórica, social e culturalmente, que não inferioriza nem estigmatiza, mas demarca uma característica individualizante que é parte da identidade do sujeito.

Assim, diferença não é equivalente à diversidade. “A diferença é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais em vez de ser, simplesmente contradições textuais ou semióticas” (MACLAREN, 2000. P. 68). Logo, torna-se salutar compreender o que se pretende com a substituição da diferença pela diversidade nos textos legais e discursos educacionais.

Neste contexto, compreender a relação da educação contemporânea com a subjetividade humana apresenta-se como um grande desafio. Existem inúmeros caminhos a serem seguidos, pois, à medida que se julga compreender um aspecto, este se relaciona a outro que parece desvelar outras possibilidades distintas da primeira.

Neste sentido, parece que este propósito se distancia num fluxo infinito. Assim, este texto pode trazer uma linha de reflexão que não tem a pretensão de ser única, mas de ser uma possibilidade de análise e compreensão.

Neste sentido, percebe-se o quão poderoso instrumento de agenciamento do desejo humano, portanto, de objetivação da subjetividade humana, a instituição escolar, em seus diferentes níveis, continua representando para a sociedade capitalista.

Entretanto, a sociedade capitalista não se contentou em se utilizar apenas da escola e outras instituições com o mesmo fim. Ela investiu no aprimoramento dos instrumentos de subjetivação, avançando rumo à individualização e à singularização como formas de controle e agenciamento coletivo. A diferença foi capturada, valorizada enquanto aptidão e potencialidade que gera a produção e o consumo de mercadorias.

A subjetividade humana, nesta sociedade, segundo Guattari (1999) e Mance (1998), passa a ser produzida, controlada e direcionada. Entretanto, é uma ação muito complexa, pois a capacidade humana de superar obstáculos e vencer barreiras é infinita. Neste sentido, por mais que os mecanismos de agenciamentos coletivos do desejo humano se instalem e se aprimorem, há sempre a possibilidade do surgimento de novas linhas de fuga que possibilitarão a constituição de uma nova subjetividade humana, livre do controle e assujeitamento inicial. Guattari (1999) percebe nos movimentos sociais alternativos uma possibilidade para estas linhas de fuga.

Finalmente, propor ações que visem a uma perspectiva de inclusão educacional e social das pessoas com deficiência intelectual, física e/ou sensorial requer compreender a presença destes mecanismos subjetivantes e sua ação no corpo destas pessoas. Como a sua diferença será concebida? Como serão agenciados seus desejos? Porque a sociedade capitalista neoliberal investe tanto na inclusão social e educacional dos excluídos, dentre estes, aqueles com alguma deficiência? O propósito deste texto foi o de ampliar algumas sinalizações para estas questões.

Assim, estruturar uma política social e educacional inclusiva requer o reconhecimento do outro, demanda compreendê-lo e se preocupar com os desdobramentos de atos individuais sobre os demais, pois, segundo os autores utilizados para a elaboração deste texto, todos são permanentemente atravessados pelo outro. Por isso, há que ser uma política que valorize a vida, a diferença, a individualidade, a singularidade, enfim, a subjetividade de cada um e, acima de tudo, que abra infinitas

possibilidades para linhas de fugas, colaborando com constituição de um ser humano, a partir de um novo olhar.

Desde o início da década de 1990, no Brasil se aceleram as discussões sobre esta temática. O discurso educacional e a realidade nas instituições educacionais têm sido envolvidos com a presença da temática inclusão.

No início havia uma preocupação massiva entre os profissionais da educação com a formação dos docentes para atender bem os alunos que possuíssem alguma deficiência mental, física e/ou sensorial. Havia a busca pela construção de materiais pedagógicos adequados. Enfim, existia certo desconforto com a presença destes no ambiente escolar. Era comum a pergunta: É nossa responsabilidade receber estes alunos? Vai haver investimento financeiro e humano neste processo?

Com o tempo, não há mais tantas expressões de constrangimento. Por um lado, isto parece positivo. Entretanto, pergunta-se: As dificuldades foram superadas? Atualmente os professores encontram-se melhor formados para atender este grupo de alunos?

Seguramente que não. Mas a presença destes alunos foi naturalizada no ambiente escolar. Encontram-se inseridos fisicamente nas escolas, mas muito pouco tem sido realizado para que suas condições de aprendizagem sejam ampliadas. A escola brasileira que é, naturalmente, altamente excludente e seletiva, que deixa de fora aqueles que já são excluídos socialmente, como os negros, os pobres, agora se soma a estes, a exclusão daqueles com deficiência. Estas práticas de exclusão, no entanto, são mascaradas por diferentes nomes, tais como promoção automática, educação pelas diferenças, escolas referências, dentre outros.

Criam-se projetos, mas não ações que visam de fato alterar as estruturas do sistema capitalista que são, naturalmente, de exploração e dominação, portanto, de exclusão.

Investe-se em práticas de construção do sujeito consumidor, naturalizam e alimentam as relações de desigualdade e de diferença enquanto algo que exclui, através de um discurso uniformizante que prega a inclusão e o respeito à diferença através da diversidade sociocultural.

Atualmente, o movimento de subjetivação e assujeitamento das pessoas se expande de forma sutil, mas avassaladora. De forma intensa e contínua, os meios de comunicação de massa agem sobre a construção de sentidos na vida cotidiana,

investindo-se na formação de um pensamento único e globalizado, com valores étnicos e morais padronizados. Como ficam as experiências socioculturais locais? São validadas enquanto mercadoria, porque, como sentido próprio e peculiar da existência humana, é bombardeada continuamente. Como pensar na individualidade se só há espaço para o individual? Como vencer a captura do desejo? Estes são desafios que precisam ser vencidos. Há que se promover a problematização dos mecanismos de naturalização e a ressignificação dos conceitos que em sua origem representavam a resistência e a luta pela emancipação do homem, conceitos que ora encontram-se reconfigurados pelo sistema.

Aqui se desenha um importante espaço de atuação do docente formador de outros docentes: cunhar brechas no currículo para problematizar tais questões. A partir dos elementos destacados neste texto, é possível perceber que o movimento de inclusão educacional não pode ser percebido apenas como um fato, como uma experiência que vem sendo construída em contextos nacionais e internacionais, mas como um discurso e, como tal, repleto de poder.

O poder que se emana e se exerce do discurso da inclusão, que aparentemente, é resultante de uma sensibilização e humanização do homem e, por conseguinte, da sociedade, trás em si e em suas relações de finalidades e de substancialidades, interesses originários dos ajustes do sistema capitalista, na sua versão neoliberal, que busca captar e ampliar as forças de produção e de consumo. Neste sentido, não é um discurso neutro, pelo contrário, encontra-se intrinsecamente marcado por forças e interesses políticos e econômicos.

Neste movimento, não há excluídos da força de persuasão e convencimento do sentido de "verdade" e necessidade presentes no discurso da inclusão educacional e social. Uma vez que seu ponto de partida encontra-se filiado à conquista dos direitos à participação social e econômica de grupos marginalizados, na reconstrução da dignidade de grupos que se encontravam totalmente excluídos do contexto de produção e consumo. É um discurso que atrai pela legitimidade da causa do oprimido, do excluído, do marginalizado, em suma, ele se nutre e se fortalece nos argumentos basilares utilizados na luta pelo reconhecimento dos direitos sociais, políticos e econômicos das "minorias", evidenciando seu alto poder de funcionalidade.

Destarte, compreender seus artifícios e utilizar deles para criar fissuras no seu interior, beneficiando as categorias envolvidas no processo educacional, sejam discentes ou docentes, torna-se um desafio a ser construído.

Esta ação, no entanto, torna-se uma possibilidade a partir dos debates e reflexões que apontem para a vinculação dos interesses do discurso da inclusão com os do sistema capitalista neoliberal. Parece estar no ato de desatar as teias e redes do próprio discurso, as frestas e as possibilidades de se usurpar deste poder em benefícios das categorias envolvidas. Assim, os formadores e os próprios professores possuem um papel salutar na compreensão do discurso e de seus elementos de poder, para, a partir do mesmo, instrumentalizar os grupos, que, à primeira vista, se beneficiam da sua existência, ao se apropriarem dele como condição de superação de suas armadilhas e/ou terem consciência da ação recebida e promovida pelo mesmo no contexto do qual fazem parte, podendo aceitar e/ou resistir a seus condicionantes e condicionamentos.

Neste sentido, o mesmo discurso possui um contradiscurso que pode ser exercido a partir do reconhecimento de suas potências de poder. Demonstrando, assim, a dupla força do poder e do saber, originária do conhecimento como condição *sine qua non* para o acontecimento.

Diante do exposto, neste capítulo, não podemos desconsiderar os interesses políticos presentes na utilização da terminologia deficiência, diferença e diversidade. A utilização do termo deficiência, na perspectiva da diferença, a liga aos movimentos de lutas sociais dos grupos organizados das pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual. É um entendimento que entende o conceito como um elemento caracterizador do sujeito, porém não limitador, cujos sentidos são construídos socialmente, embora a experiência de viver a deficiência e/ou diferença seja única e plural ao mesmo tempo, é individual. A diversidade, por sua vez, vincula-se ao diverso, ou plural e heterogêneo, presente no humano e desvinculado de um compromisso político com uma categoria, grupo organizado, não representando, assim, um sinônimo da palavra deficiência e/ou diferença.

A garantia de atendimento à diversidade humana não representa a garantia dos direitos sociais conquistados por meio das lutas e enfrentamentos dos grupos organizados compostos por pessoas com deficiência. Pelo contrário, indica uma forma de disfarçar e ludibriar politicamente tais conquistas. O que se percebe com essa substituição é a presença de um movimento de banalização e menosprezo diante das

necessidades específicas decorrentes dos sujeitos com deficiência. Em suma, há uma substituição na terminologia e sua divulgação, como sinônimo e/ou modernização do mesmo, para disfarçar as perdas de conquistas históricas do grupo em questão.

Aqui se demarca a riqueza de se propor a analisar a educação inclusiva a partir do referencial desconstrucionista. Não se trata de aderir aos conceitos que são apresentados e propostos nas políticas educacionais, de forma linear e pontual, numa direção unilateral e determinada, mas buscar entender a construção dos conceitos a partir de um horizonte móvel, partindo de um ponto descentrado, do que é marginal, negado, escondido.

O desafio de compreender o marginal, o que se encontra imerso e envolto nas rachaduras, nas linhas de fugas ou de rupturas, o que se encontra nos círculos de convergência da proposta de educação inclusiva é instigante. É preciso compreender os condicionantes neoliberais impregnados nesse movimento, para poder encontrar seus pontos de fugas e pensar ações capazes de se moverem rumo a outros horizontes.

II CAPÍTULO

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

rumo ao paradigma da inclusão educacional?

> Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber: "fala-se – percorro outra vez o mesmo texto –, do fundo daquilo que não se sabe, de seu próprio sentido, de seu próprio desenvolvimento, de um conjunto de singularidades soltas"; pois é preciso desfazer os "aparelhos de saber", as organizações preexistentes, incluída a do corpo, para devir, entrar em "devires" que comandam e balizam toda criação. (...) não se pode aprender sem começar a se *des*prender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si (RENÉ SCHÉRER, 2005).

Nesse capítulo, temos como objetivo refletir sobre as políticas públicas destinadas à formação de professores e suas consonâncias com o paradigma da educação inclusiva. Neste sentido, inicialmente, abordam-se as questões relativas ao tratamento que as políticas públicas apresentam sobre a inclusão educacional, seus reflexos nas reformas do Estado e educacionais a partir da década de 1990 para, posteriormente, discutir as políticas públicas de formação de professores e o modelo de educação inclusiva.

Entendemos que a busca pela compreensão do movimento de elaboração de propostas educacionais, seja no campo das políticas públicas ou no das práticas pedagógicas, requer uma compreensão das condições históricas e materiais nas quais estas se configuram. O pensamento expresso nestes movimentos de elaboração e desenvolvimento de políticas públicas de cunho social e educacional é resultante de conflitos de interesses e forças políticas que tendem a se definir no embate econômico, político social e cultural.

Dessa forma, as políticas públicas para a educação, especificamente no que tange à formação de professores, trazem em seu bojo o reflexo das políticas neoliberais e suas determinações para a configuração do Estado moderno. A educação inclusiva é uma proposta que não pode ser compreendida por uma análise desvinculada de uma reflexão política, assumida de forma crítica e consciente. Não é uma proposta neutra, mas atende ao sistema capitalista em sua roupagem neoliberal, que busca através da

reforma do Estado modelar a sociedade aos seus pressupostos. No campo da educação especial, a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino serve ao modelo de Estado Mínimo, que transfere as suas responsabilidades para outras esferas da sociedade e/ou reduz investimentos financeiros na área. Isto é, segundo Pimenta (1998) e Coraggio (2003), um Estado enxuto, desburocratizado, globalizado e com alto poder de controle, cujas ideologias de mercado são os principais guias para sua consolidação.

O modelo neoliberal, nesse movimento, valoriza os aspectos econômicos em detrimento dos sociais, apesar de, no campo dos discursos, os defensores desta abordagem se mostrarem preocupados e comprometidos com os problemas sociais presentes nos países mais pobres. O referido modelo que, em seus fundamentos, aborda a liberdade e o individualismo para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, prega a diminuição do Estado e a ampliação do mercado. Em suma, com este postulado, estimula-se a livre iniciativa e a privatização, conduzindo à redução do papel do Estado; surge, então, o modelo do "Estado Mínimo", preocupado com a redução dos gastos públicos nas áreas essenciais.

Consequentemente, os valores presentes na sociedade neoliberal impregnam todos os fios deste tecido social e educacional, oferecendo-lhes diferentes nuanças, conforme o grau de inserção da concepção neoliberal, na estrutura educacional de cada país para o qual se destina.

Os reflexos desses postulados presentes nas políticas públicas brasileiras podem ser encontrados nos mecanismos legais produzidos no país, visando a oferecer condições para que as reformas de Estado ocorram e, por conseguinte, as mudanças educacionais também. No caso do Brasil, um país que enfrenta graves problemas oriundos das situações de exclusão social advindas da enorme concentração de renda e de bens de produção, estas políticas se desenham como redes de compensação que perpassam os campos da saúde, da habitação e da educação.

Nesse contexto, Coraggio (2003), Pimenta (1998), Gentili (1998) Laplane (2006), dentre outros, chamam a atenção para o fato de a educação ser tomada como um agente capaz de atenuar as grandes mazelas da sociedade. Dessa forma, a escola é considerada como espaço catalisador das políticas sociais compensatórias, sendo, assim, palco de políticas públicas educacionais que contribuem para que essa situação se

agrave ainda mais, uma vez que estas não trazem propostas efetivas que promovam a mudança das condições básicas de exclusão social e educacional.

Isso posto, entendemos que analisar política pública, na atualidade, requer compreender as contradições existentes entre a necessidade de inclusão escolar e a competitividade presente no neoliberalismo a partir da seguinte questão: quais são as relações decorrentes das políticas públicas educacionais atuais no Brasil e o paradigma educacional inclusivo adotado pela legislação vigente no país?

1 - As políticas públicas brasileiras e a educação inclusiva

> O diferencial de uma educação inclusiva esta no fato de esta ter o compromisso de "promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada, e ao cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular" (RODRIGUES, 2006).

Os valores éticos e morais postos na sociedade moderna do neoliberalismo expressam a ênfase no indivíduo, na competitividade, na conformação às competências exigidas para o mundo do trabalho. Esse processo gera a exclusão que, por sua vez, reflete seus efeitos nos aspectos econômicos, políticos e culturais. Nesse sentido, tendo como referência para esta reflexão a dimensão econômica, observa-se que o grupo de excluídos nessa sociedade é composto por pessoas que dificilmente saem da condição de dependência dos sistemas estatais de apoio, criados para oferecer o mínimo de condições necessárias para a sobrevivência individual, que contavam com o apoio do mercado econômico que os financiam e, portanto, não geram condições reais de superação da situação de pobreza na qual se encontram. A exclusão econômica, como efeito cascata, gera outras formas de exclusão.

Neste contexto, grupos excluídos economicamente ficam impossibilitados de ter acesso a bens políticos, culturais e materiais produzidos socialmente. Essa situação contribui com manutenção das situações de exploração e expropriação da força de trabalho das pessoas que vivem nos países considerados pobres e em desenvolvimento, colaborando, de forma direta, com os campos das diferenças sociais, econômicas e culturais existentes entre os habitantes dos países considerados desenvolvidos e os habitantes dos demais países que oferecem a mão-de-obra barata e matérias-primas para a expansão e fortalecimento econômico dos primeiros. Essa realidade é, segundo Corragio (2003), resultante das "orientações" políticas dos mecanismos internacionais

aos campos econômicos e sociais, destinados aos países periféricos, que pretendem superar a pobreza por meio do desencadeamento de ações que objetivam apenas a superação das condições de extrema miséria, garantindo, assim, a estrutura de condições mínimas de sobrevivência. Essas ações, de natureza paliativa, não permitem que as situações de extrema miséria se aprofundem a ponto de gerar rupturas no sistema político e econômico e, consequentemente, promover uma elevação mínima de sua renda, visando à inserção de indivíduos nessas condições na sociedade do consumo.

Por conseguinte, no campo educacional, os reflexos dessas ações, resultantes desse modelo de orientações oriundas dos mecanismos internacionais, segundo Corragio (2003), podem ser percebidos no fortalecimento das condições de acesso e permanência desses grupos na educação básica. São políticas que não visam à superação das condições de exclusão, mas que no seu conjunto acabam contribuindo para se aprofundar ainda mais o fosso existente entre aqueles que participam das condições mínimas para competir no mercado, daqueles que estão à margem do processo. Essas políticas educacionais não promovem a melhoria das condições de escolarização, no sentido de ampliar, concretamente, as possibilidades desse grupo de marginalizados de galgarem uma ascensão econômica, social e cultural, restritas ao mínimo necessário a sua manutenção como classe consumidora. No máximo, essas políticas educacionais os possibilitam a competição entre si por um posto no mercado de trabalho, posto este que lhe é reservado.

Desenha-se assim, segundo Coraggio (2003), uma espécie de círculo vicioso comum aos regimes capitalistas, em que a ideologia do mercado financeiro interfere na área social para se ajustar às exigências do capitalismo contemporâneo. Ressalta-se a forte presença do pensamento economicista que permeia e formata as concepções de cunho político e ideológico, presentes nas diferentes reformas do Estado e respaldadas pelo modelo neoliberal. No campo político, um dos principais efeitos da exclusão encontra-se no exercício da cidadania e da participação dos excluídos na vida política do país. De acordo com estas políticas, a cidadania[33] passa a ser entendida como uma mercadoria que se adquire conforme suas condições econômicas, deixando de ser um bem de direito. Logo, as condições de participação e exercício dos direitos de cidadão ocorrem em consonância com os bens econômicos que ele possui, pois a cidadania e a

[33] O conceito de cidadania sofre uma reconceitualização, assumindo um significado aliado às questões econômicas, de posse, de poder de compra no mercado, sendo entendido, como um produto, um bem de consumo. A concepção de cidadania no campo dos direitos civis, políticos e sociais do cidadão de um Estado perde força para o campo econômico (CORAGGIO, 2003).

participação são exercitadas e/ou regidas, tendo como referência o poder de compra e venda, em suma, as leis do mercado financeiro.

Nesse sentido, Coraggio (2003) expõe que a própria conjuntura política possibilita a esses grupos uma condição de subalternidade, de massa de manobra, sujeitos agenciáveis do clientelismo, distantes da emancipação. As relações de classes sociais deixam de existir, dando espaço para o surgimento do sentimento de massa[34]. Essa mudança de concepção enfraquece os mecanismos de resistência e de defesa dos direitos relativos à cidadania, conquistados historicamente, como resultados de lutas de classes sociais e/ou grupos com interesses afins.

Culturalmente, Coraggio (2003) esclarece que a mão avassaladora do neoliberalismo também torna esse grupo de excluídos "vítimas" da cultura dominante, veiculada pelos meios de comunicação de massa, que cotidianamente impregna os valores e a ideologia de uma classe dominante que os torna alienígenas na própria pátria, provocando a sua falta de identificação com povo, com identidade e valores próprios[35]. O que se percebe, em alguns casos, é que apenas em determinados espaços a música e as danças populares permanecem como verdadeiros focos de resistência à opressão do rolo compressor da cultura dominante.

Por conseguinte, essas situações apresentadas na reestruturação do Estado, segundo o modelo neoliberal, são incorporadas com a implantação do modelo de Estado Mínimo, que incide na transferência de responsabilidades que historicamente eram do Estado, para a sociedade em geral. Nesse aspecto, Gentili (1998) chama a atenção para o fato de que, no campo da educação, as regras decorrentes dessa mudança de funções do Estado passem a compor o discurso legal destinado ao financiamento e gestão do setor. No modelo educacional, então, segundo o autor, são impregnadas ideias liberais próprias do setor privado, como meio de aquecer o mercado e garantir, pela competição, padrões elevados na qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Estas ideias são

[34] Torna-se importante fazer aqui a distinção entre sentimento de massa e sentimento de coletividade. Em nosso entender, o sentimento de coletividade acontece fundamentado no compromisso político e social de grupo, de categoria profissional, enquanto que o sentimento de massa é resultante de um aglomerado de pessoas destituídas dos fundamentos anteriores.

[35] Ilustrando esta realidade, no campo da educação das pessoas com deficiência, apresenta-se: a) as experiências de educação das pessoas surdas, que não se identificam com o que lhes é ensinado, vêem-se como alienígenas na própria pátria; b) as pessoas com deficiências físicas que, também, não se sentem parte da realidade de ensino na qual estão imersas. Para os dois casos apontados, os exemplos utilizados na prática cotidiana da sala de aula, as ilustrações e conteúdos dos livros didáticos não contêm suas experiências e lutas cotidianas. O mesmo acontece, no campo étnico, com as pessoas negras e indígenas que, também, não se identificam com os conhecimentos que lhes são ensinados. Eles não se encontram, enquanto pessoas reais, nos modelos, conteúdos e exemplos que lhes são apresentados.

fortalecidas pelos processos retóricos e práticos sucessivos de desqualificação da escola pública, em que se questionam a sua qualidade e financiamento, investindo na promoção do ensino privado. "Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual" (GENTILI, 1998. P.16).

Assim, em uma análise dos textos legais que compõem a legislação brasileira, pode-se observar que mudanças fundamentais foram efetuadas, norteadas pela intenção de retirar do Estado o seu caráter de primeiro responsável pela educação do cidadão. Como um ato político, resultante de manobras peculiares realizadas de forma a conduzir as mudanças substanciais, mas de forma sutil e camuflada, o Estado Brasileiro alterou na legislação educacional o princípio relativo à educação como direito subjetivo de todo cidadão brasileiro, para um dever em primeira instância da família, deixando o Estado como segunda instância para a promoção da educação. Este fato pode ser observado quando se constata que a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, menciona que: "A educação, *direito de todos e dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[36]. Entretanto, quando da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (LDB/96), observa-se a presença de uma alteração, fundamental no texto, pois em seu art. 2º estabelece: "A educação, *dever da família e do Estado*, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" [37]. Portanto, identifica-se nessa alteração de ordem e de perspectiva de direito para dever, um primeiro passo para que o oferecimento da educação pública, gratuita e de qualidade, deixe de ser um dever do Estado e passe a ser um direito, no mínimo, compartilhado com a família, cuja obrigação para a realização de tal prerrogativa legal aparece como primeira instância.

Assim, de acordo com a legislação educacional atual, cabe a cada família assumir a educação de seus novos membros, arcando com o seu financiamento educacional. Esse discurso deixou o palco da legislação e passou a ser apresentado no final do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso e recuado por "falta de coragem" e/ou por falta de segurança quanto aos seus desdobramentos, uma vez que as

[36] Destaque nosso.
[37] Destaque nosso.

bases de subjetivação e agenciamento para tal finalidade ainda não se encontravam bem instaladas. Entretanto, poderá ser recuperado a qualquer momento, visto que o dispositivo legal continua vigorando.

Conseqüentemente, mediante a esta mudança estratégica, mantém-se a produção de dois sistemas de ensino[38], o público e o privado, com características díspares. Um destinado às massas populares com vistas à promoção das condições mínimas de aquisição e/ou produção do conhecimento, preparando aqueles cidadãos para a competição no mercado de trabalho e outro destinado ao grupo economicamente mais privilegiado, que conta com condições mais efetivas de ocupar melhores espaços no campo social e profissional. As pessoas escolarizadas oriundas do primeiro grupo formarão a grande massa amorfa, mão-de-obra necessária ao sistema capitalista, estabelecendo a intensa competição entre si. Nesse sentido, segundo Scalcon (2005), cria-se no imaginário social a imagem da escola como uma instituição responsável pela inclusão, não deixando, contudo, transparecer as questões inerentes ao cotidiano escolar que contribuem com a exclusão social.

Neste movimento o país acaba sucumbido a assumir um compromisso institucional com tais políticas internacionais, como moeda de troca para o recebimento de financiamentos internacionais. Isto pode ser observado nos desdobramentos presentes nas proposições e práticas políticas brasileiras após a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia em 1990. Nessa reunião, convocada pela Unesco, Unicef e Banco Mundial, estavam representados os países mais pobres do mundo na qual "foram negociados financiamentos em troca de índices elevados de aprovação e permanência na escola de crianças, jovens e adultos" (SCALCON, 2005. P.109).

Nesse contexto, segundo Carvalho (2005), o Brasil passa a assumir compromissos relacionados à criação e à consolidação no país dos ideários da educação inclusiva. Surgem os discursos de uma educação que defenda "uma escola ressignificada em suas funções políticas e sociais e que em suas práticas pedagógicas

[38] Destaca-se que, historicamente, no Brasil, a educação pública, nos níveis que apresenta melhor qualidade e resultados, portanto, superioridades à privada (educação infantil e superior), é ocupada por estudantes das classes privilegiadas. Os demais níveis, em que o financiamento, as condições de trabalho e as produções acadêmicas são mais precários, portanto, aparecem nas avaliações do governo como de menor qualidade (educação básica), são destinadas à população em geral. As classes privilegiadas acabam sendo favorecidas duplamente. No entanto, não se trata de utilizar desse argumento para legitimar a retirada do Estado das suas obrigações com o ensino público, gratuito e de qualidade destinado a todos os brasileiros.

busque garantir a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz" (CARVALHO, 2005. P.16). Destarte, o desafio da escola inclusiva começa a galgar espaços nos discursos e propostas educacionais do país na década de 1990. A legislação[39] do país começa a sofrer alterações em que os princípios da escola inclusiva delineados na Declaração de Salamanca de 1994 são facilmente identificados. Nesse modelo, "as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno" (CARVALHO, 2005. P.29).

Com a finalidade de se oferecer condições reais para que essas políticas públicas pudessem se efetivar, segundo Vieira e Freitas (2003), foram criados no país alguns instrumentos de reforma; dentre esses, aqueles considerados mais importantes, na instalação do novo modelo destacam-se:

a) a promulgação da CF/88 e da LDB/96, que juntas promoveram mudanças substanciais no campo dos direitos educacionais e organização dos sistemas de ensino;

b) Lei 9.424 de dezembro de 1996, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF[40]);

c) a elaboração de documentos e/ou propostas de reformas do Estado contemplando a reforma administrativa, a da previdência social, a privatização, a política, financeira e a tributária.

Nessa mesma linha, pode-se inscrever toda a legislação brasileira destinada à implantação do ideário inclusivo: o Parecer de 17 de junho de 2001 do CNE/CEB que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

---

[39] O processo de modificações legais e/ou de elaboração e aprovação de novas leis é um mecanismo utilizado para se efetivarem reformas, sendo, então, uma das fases de implantação de novos paradigmas econômicos, políticos, sociais e educacionais. No caso deste texto, a LDB/96, Resolução do CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, são entendidas como aparatos legais necessários para a implantação do modelo neoliberal na educação, e também, como forma de implantação das demandas e compromissos internacionais do país com a implantação do ideário inclusivista na educação nacional.

[40] Fundef é um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1998. Tem por objetivo vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimentos do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de seus professores (VIEIRA e FREITAS, 2003. P.167). A partir de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundeb. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano. Sua implantação iniciou-se em 1º de Janeiro de 2007 e ocorrerá de forma gradual até 2009. O diferencial do Fundeb é que ele abarca toda a educação básica, incluindo, assim, a educação infantil e o ensino médio, que não eram contemplados.

Resolução n. 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Portaria n. 3.284, de 07 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições; **o** Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei N.10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000; dentre outras, que dispõem sobre a necessidade de uma mobilização nacional para que o processo de inclusão escolar se concretize.

No que tange à criação das condições políticas para a criação e consolidação do ideário de educação inclusiva, a LDB/96 atende plenamente a este compromisso. A presença desta intenção pode ser encontrada em diferentes artigos e incisos do texto da lei. Destaca-se aqui o Título II, da referida lei, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, mais precisamente, o art. 3º deste título, que define: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber"; dentre outros. Outro ponto da mesma LDB/96 que merece destaque encontra-se no Título III, relativo ao direito à educação e ao dever de se educar, o art. 4º em que se define os princípios em que o Estado se pautará para a organização da educação escolar pública, que ocorrerá mediante a garantia de:

> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
> V **-** acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Todos esses incisos indicam princípios do paradigma da inclusão escolar e, inclusive, mencionam o atendimento em escolas regulares de alunos com deficiência física, intelectual e sensorial, contidos na terminologia educandos com necessidades especiais. É importante destacar que a discussão relativa à educação inclusiva, hoje presente nos discursos de quase todos os envolvidos com questões educacionais e sociais, não se remete apenas à questão das pessoas com deficiência, como muitos

poderiam pensar. Essa é uma situação que merece destaque, pois educadores envolvidos com a educação especial, não raro, atrelam o debate relativo à educação inclusiva ao campo de conhecimento desses profissionais; o que não deixa em parte de ser seu foco, mas não se restringe unicamente a este, pois o debate da educação inclusiva se remete ao direito de todos que, por diferentes motivos, possam se encontrar à margem do processo educacional e que devem tomar parte incondicional do mesmo.

Neste contexto, portanto, analisar a educação inclusiva, transpondo os muros do debate das questões relativas à educação especial, é essencial para compreendermos as dimensões epistemológicas que compõem essa temática, pois:

> a inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas, etnoculturais e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo inalienável nas sociedades atuais (OMOTE, 2003. P.154).

Constatamos, portanto, que nas sociedades atuais o princípio da inclusão tornou-se um imperativo. Desse modo, intelectuais e profissionais de diferentes áreas o defendem, mesmo sem, em muitos casos, compreender suas dimensões e implicações políticas, econômicas e sociais. Por conseguinte, o ideário inclusivo passa a incorporar os discursos presentes nesses diferentes contextos, tornando-se parte argumentativa do discurso contemporâneo. Entretanto, entre o campo do discurso e a sua concretização existe um enorme fosso. Nesse sentido, fortalece-se a crença, por nossa parte, de que há necessidade de se realizar um aprofundamento epistemológico na área, com a finalidade de se construir uma discussão correlacionando o entendimento da natureza política, econômica e social da inclusão educacional com as características desse movimento expressas nas atuais políticas educacionais brasileiras e o contingente de orientações internacionais para o seu estabelecimento.

Comungamos com Skliar (1998, 2002, 2006) Lara e Larossa (1998), Matiskei (2006) dentre outros, quando afirmam que o entendimento desses mecanismos legais de controle do Estado precisa superar a lógica da visão binária de análise, utilizada para produção, em grande parte, dos estudos existentes. Assim, a realização de análises educacionais, utilizando-se de uma lógica binária, demanda que se considere a existência concreta do par binário, ou seja, inclusão/exclusão, aprovação/reprovação, acesso/não acesso, permanência/evasão, público/privado, etc. Dessa forma, o par binário

busca sempre a existência de posições contrárias, supostamente antagônicas. Essa lógica não contribui com a efetivação de uma educação para todos, pois as compreensões das relações existentes no contexto educacional extrapolam o seu par binário, uma vez que as situações decorrentes dessas relações a serem compreendidas são mais complexas, independentes, podendo até ser interdependentes, entretanto, nem sempre são contraditórias e antagônicas, uma vez que envolvem outras ordens e inter-relações.

Segundo Matiskei (2006. P. 2), a compreensão da educação a partir de uma lógica binária não corresponde ao projeto de educação inclusiva, independente da forma que se utilize a filosofia de educação "inclusiva", "para todos" ou "multicultural", uma vez que para ele "a realidade que se pretende modificar é aquela que expropria os direitos cidadãos da plena inserção social dos sujeitos". Dessa forma, o pensamento binário é por natureza excludente, pois nele o que sempre se coloca para análise é o par de ideias, sempre um negando o outro.

A visão binária trabalha sempre com a lógica de que uma das faces da análise deverá ser a correta, não permitindo a possibilidade da coexistência entre as duas. Ora, no processo educacional, não se vislumbram esses posicionamentos, o que ocorre são fases de desenvolvimento e aprendizagem que não são excludentes, mas que, no decorrer do processo de agregar valores e conhecimentos, vão delineando condições reais de aprendizagem e de desenvolvimento escolar. Logo, não se trata de excluir aqueles que apresentam dificuldades, selecionar os melhores, ou demarcar a normalidade versus a deficiência, mas sim, de promover o acesso ao sistema educacional e de criar mecanismos para a permanência de todos que ali estejam inseridos no processo, garantindo o aproveitamento para os inscritos, pois:

> Inclusão/exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar (MATISKEI, 2006. P.02).

Em síntese, as reflexões realizadas de acordo com uma lógica binária contribuem com a exclusão, pois sua análise parte sempre do par oposto, ou seja, ao trabalhar com índices de aprovação, em contrapartida, existem os de reprovação, os de inserção conduzem aos de evasão etc. Nessa perspectiva, os indicativos dos processos avaliativos indicam sempre esses resultados e não abrem a possibilidade da compreensão dos mesmos de forma independente do seu par contraditório. Há que se

perceber, no entanto, que situações de inclusão não são contraditórias às de exclusão, pois há ocasião em que uma pessoa incluída pode julgar-se excluída (CASTELL, 2004).

Com efeito, as ações políticas de inclusão para as pessoas com deficiência neste quadro se agravam, uma vez que os valores que regem a educação no país, de natureza individualista, unilateral, positiva e, atualmente, voltado às competências individuais não correspondem à proposta de inclusão dessas pessoas no sistema educacional. Com esse modelo, o que se demarca são as suas limitações, ampliando os estigmas já tão presentes na vida dessas pessoas. A questão parece estar nos modelos que são seguidos. Propõem-se modelos únicos como fórmulas para se educar. Assim, padronizam-se as práticas educativas.

Portanto, compreender a educação para além da lógica binária requer o entendimento do conjunto complexo dos elementos nela envolvidos: inclusão, exclusão, aprovação, reprovação, acesso, não acesso, permanência, evasão, público, privado, deficiente, normal, etc., considerando que eles estão presentes na realidade e fazem parte da mesma, são elementos basilares e constituintes da realidade social e educacional. São produtos do sistema no qual a educação está inserida. Todos esses elementos são facetas de uma mesma realidade, que convivem e oscilam em seus índices de permanência, conforme são estabelecidas as políticas públicas sociais e educacionais do país. Segundo este raciocínio, um elemento não exclui a existência do outro, mas coexistem em dimensões diferentes de acordo com o modelo político, econômico, social e educacional em que se configuram. Neste sentido, a superação daquilo que expropria os direitos dos cidadãos e usurpa-lhes a plena inserção social depende da compreensão das armadilhas que o sistema político e econômico apresenta.

Em suma, entendemos que a situação de inclusão escolar de pessoas com deficiências física, intelectual e sensorial não passa e/ou não se restringe, necessariamente, às condições de sua mera inserção na escola comum. Antes disso, há que considerarmos as condições reais de seu desenvolvimento escolar, ou seja, requer se garantir de forma concreta sua escolarização.

Assim, analisar o modelo de inclusão educacional presente nas políticas públicas educacionais requer a compreensão das multifacetadas e complexas questões de natureza político-econômicas e sociais que o compõem. Ou seja, desmistificar os compromissos expressos, as intenções e/ou pretensões manifestas e não manifestas que se estão fundamentando as bases dessas políticas. Não se trata, portanto, de contribuir

com a implantação de um discurso, e/ou mesmo de engrossar os números daqueles que o defendem, mas de entender de forma profunda toda a complexidade dos movimentos de reformas e suas implicações na realidade social e educacional.

No caso brasileiro, aderir ao discurso de educação inclusiva, sem considerar que as bases educacionais que fundamentam o modelo de educação existente são de natureza altamente seletiva, elitista, excludente, e cujos programas educacionais e as condições de oferta de ensino são limitados, e não se destinam na mesma proporção a "todos", é, no mínimo, uma incongruência de objetivos. Assim sendo, é notório que, de maneira geral, o texto legal institui políticas oficiais norteadas pelo ideário inclusivista, enquanto que a concretização dessas ações políticas revela a existência de um modelo excludente e antagônico.

2 - As reformas no Estado e as reformas educacionais pós-década de 1990: a falácia da inclusão escolar

> As políticas educacionais se constituem em meio a processos cujos contornos são dados pelos discursos, pelas teorias, pelas ações e estratégias, pelos recursos financeiros, pelos compromissos e interesses pessoais, enfim, por uma trama de relações e significados que podem ser apreendidos, analisados e discutidos (GARCIA, 2007. P. 133).

O movimento de privatização do ensino, visualizado nas políticas públicas no Brasil na década de 1990, encontra ressonância no processo de críticas quanto à qualidade do ensino público: "A privatização do ensino tende a estabelecer o sistema escolar como mercado educacional implantando uma educação excludente com acesso só para quem tem condições de adquirir esse bem de consumo. Deixa de ser dever do Estado do governo e um direito de todos" (RABELO; AMARAL, 2003. P. 211).

Esse movimento é, em grande parte, decorrente das políticas educacionais do Banco Mundial e seus fundamentos, que trazem um marco teórico-metodológico pautado na teoria econômica neoclássica. Esse modelo se configura a partir de um reducionismo economicista em que a análise econômica é utilizada enquanto metodologia central na definição de políticas educacionais. Analisando essa questão, Coraggio (2003) destaca inúmeras implicações deste modelo na política educacional, as quais podem ser assim sintetizadas:

a) basear-se na análise econômica para compreender e delinear as políticas educacionais. As questões de natureza econômica são compreendidas como indicadores centrais para o estabelecimento de políticas educacionais. Dessa forma, a mentalidade

economicista adentra a educação que passa a trabalhar com os indicativos de mercado para a sua efetivação. Assim, a qualidade é medida pelos produtos (índices de aprovação e reprovação escolar), a avaliação passa a ser um mecanismo de controle desses resultados, o conhecimento passa ser compreendido como um produto que se compra em um mercado de "ofertas" para todos os gostos e condições econômicas. O Estado passa a assumir cada vez menos responsabilidades quanto à oferta escolar, assumindo apenas o controle, medido no resultado final pelos exames nacionais de avaliação. De acordo com essa visão economicista, a educação pública e, portanto, gratuita, se destina àqueles grupos que não possuem condições efetivas para de alguma forma pagar por "este bem de consumo";

b) um modelo reducionista contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera cultural. Os Rankings [41] revelam os estabelecimentos de ensino cuja "qualidade" está em alta, em que a lei da oferta e da procura determina os valores pagos pela "mercadoria ensino" que se encontra à disposição no mercado. É destacada a qualidade do ensino privado em relação ao público na educação básica, de forma que, quem pode "comprar o melhor ensino" e almeja ter seu filho no ensino superior público e de qualidade adere às propostas de ensino básico privado. Com estes mecanismos, a exclusão social vai se delineando. Não se questiona a diminuição da responsabilidade do Estado no tocante à educação, pois esta deixa de ser um direito para ser um produto;

c) transforma os governantes, os intelectuais e os técnicos nacionais em co-responsáveis pelas conseqüências dessas políticas. Há a criação de um imaginário coletivo de que é necessária a assunção destas políticas internacionais para as melhorias das condições de concorrência do país no mercado internacional;

d) as novas políticas sociais e educacionais propostas não são economicamente sustentáveis e conduzem a novas crises fiscais. Não sendo, portanto, propostas que busquem compreender as questões sociais e educacionais de cada país no seu movimento histórico e social, acabam não sendo sustentáveis, pois não atendem a realidade, mas facetas desta realidade. O que gera novas demandas e novos gastos, conduzindo, assim, a sucessivas crises fiscais;

[41] Rankings, em nosso entendimento, é um sistema no qual se apresenta os resultados dos exames nacionais de forma classificatória, revelando à sociedade, em geral, as instituições que apresentaram maiores índices de acertos, portanto, de resultados positivos por ordem de classificação nacional. Este sistema gera um ideário de excelência que no mercado gera competições e amplia a procura pelos "serviços" educacionais prestados pelas instituições com melhores desempenhos no sistema avaliativo.

e) não assumem um princípio científico em suas análises que apresentam apenas um enfoque cientificista em que não se refutam as hipóteses negadas. Conforme discutido por Coraggio (2003), não são propostas construídas a partir de um estudo sério e científico das condições reais em que estão imersas as questões sociais e educacionais do país. Assim, como são construídas sobre bases sujeitas a críticas e pouco sustentáveis cientificamente, podem ser negadas e/ou contestadas a partir de bases científicas sérias;

f) o enfoque setorial não supera o aspecto setorizado nos projetos propostos. Não pretendem atender a raiz das questões sociais e educacionais, pois possuem um caráter setorial e focam apenas em projetos, cujos objetivos são restritos a uma dada demanda, não trazendo ao debate e a programação de ações de cunhos mais amplos e sustentáveis podendo, em longo prazo, contribuir para o surgimento de políticas sustentáveis de desenvolvimento social e educacional;

g) não considera as crises de paradigmas e o momento de grandes incertezas como possibilidade de superar as limitações, mas continua-se impondo um unilateralismo disciplinar nas questões apresentadas em diferentes contextos. Esta postura autoritária e unilateral impede o surgimento de propostas que atendam as realidades, que consigam de forma multidisciplinar atender as diferentes realidades, contribuindo para o surgimento de espaços plurais e inclusivos de ações coletivas capazes de melhor equacionar os investimentos em pesquisas e ações capazes de atender as demandas de cada realidade.

Todas essas implicações, segundo Coraggio (2003), podem ser percebidas no modelo microeconômico neoclássico que, ao assemelhar a escola a uma empresa, traz para seu interior fatores do processo econômico como insumos, a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. Os indicativos para se avaliar um sistema educacional perdem suas características inerentes aos aspectos humanos, culturais e sociais. Aplica-se na escola o modelo gerencial utilizado em grandes empresas. Assim, trabalha-se com a ideia de que existe um saber certo, de que é necessário induzir os sistemas educacionais à descentralização. A diferença enquanto situação decorrente dos contextos históricos, políticos, culturais e sociais de um povo não são consideradas. O que se impõe é um modelo tido como o certo, o inquestionável e ajustável a qualquer realidade e que precisa ser aplicado.

Nesse movimento de reestruturação do Estado, segundo esse mesmo autor, há, pelos dirigentes e intelectuais do sistema político e econômico do país, um processo de adesão irrestrita e acrítica às orientações dos mecanismos internacionais e multilaterais. O que, de forma geral, tem levado o Estado brasileiro a promover a criação de políticas públicas nacionais para a educação e que são geradoras de um sistema analógico entre a educação e o mercado, entre a escola e a empresa, entre os pais e os consumidores de serviços, entre as relações pedagógicas e as de insumo-produto, entre a aprendizagem e o produto, abandonando, assim, os aspectos essenciais da realidade educativa. Não se trata de formar o homem, mas o trabalhador e, por consequência, o consumidor.

Assim, como desdobramentos dessas reformas políticas do Estado, o sistema educacional do país admite a presença do setor público da educação, de maneira geral, desde que concorra com o privado. A organização e o funcionamento do setor público educacional passam a ser regidos pelos parâmetros do setor privado. Dessa forma, a este último é atribuído um papel fundamental, o de determinar a demanda, criando um sistema de avaliação a cargo do mercado, que estabelece os indicativos de qualidade e de produtividade. No interior das instituições e nas relações sociais, cria-se a concorrência entre si; os pobres concorrem entre si; e passam a promover uma alta demanda por campos de trabalho.

Desse modo, em um estudo aprofundado sobre as políticas públicas de educação, as questões acima não podem ser desconsideradas. É importante avaliar a questão da continuidade e das rupturas presentes no decorrer do processo de elaboração e implantação dessas políticas públicas nacionais. Um problema freqüentemente encontrado nesse processo é o fato de as relações desencadeadas com tal objetivo serem normalmente de natureza verticalizada. Alguns setores do governo são responsáveis por diagnosticar a realidade e elaborar as políticas de intervenção; outros possuem a função de efetivar essas políticas[42]. Nesse processo, a troca de gestores contribui para o movimento descontínuo que se tem desenhado nas políticas públicas educacionais das duas últimas décadas propostas no Brasil. O que se encontra na realidade é, segundo Almeida (2006, P. 87), uma

[42] Este processo acontece de forma distanciada e fragmentada. Cada governante quer deixar sua marca política, e não existe uma preocupação em avaliar as políticas anteriores e verificar o que tem funcionado e o que precisa ser superado. Realizam-se levantamentos de dados, análises e conceituações sem uma preocupação com o que de fato é necessário, o que precisa ter continuidade e o que precisa ser rompido, buscando novas interpretações e propostas, demonstrando o poder das estatísticas em geral na configuração do recorte a ser apresentado.

> onda reformista, é a descontinuidade nas políticas subseqüentes, que não aprofundam a avaliação do que foi implementado e, com bastante freqüência, pautam-se por inaugurar uma nova medida que tenha a marca da atual gestão. Com isso repetem-se erros, desperdiçam-se recursos, desfaz-se do esforço empreendido pelas equipes escolares.

Entretanto, na prática, por que as instituições escolares não resistem aos efeitos dessas ondas reformistas? Entendemos que o sucesso dessas políticas no campo educacional depende do consenso criado em seu entorno. O que os professores pensam sobre as reformas determina significativamente os seus resultados. Esse consenso é garantido, em grande parte, por meio de duas formas. A primeira, articulada e combinada, é a existência de uma formação docente deficitária e as condições de trabalho precárias e individualistas, que vão minando a capacidade crítica e de resistência da categoria ao modelo imposto. A segunda é o fato de tais políticas, de forma intencional e planejada, adotarem e ressignificarem os termos e conceitos utilizados pela categoria no seu discurso. Essa prática escamoteia os sentidos propostos, fazendo com que haja adesão desses profissionais às mesmas, oferecendo elementos para o fortalecimento e realização dos ideários presentes nessas políticas públicas.

Torna-se, então, difícil romper com as proposições políticas e econômicas apresentadas pelo Estado. As artimanhas utilizadas para a implantação do discurso neoliberal são muitas e, perspicazes, pois além de se apropriar do discurso dos grupos organizados, ainda dissemina interpretações gerais sobre as origens das dificuldades econômicas e sociais existentes nos diferentes países, considerados em desenvolvimento. A utilização de um discurso composto por essas duas estratégias permeia as propostas de reestruturação política e econômica dos países considerados em desenvolvimento. Segundo Coraggio (2003), é apresentada pelo o Banco Mundial a necessidade e/ou recomendação de se realizar uma centralização dos investimentos na educação básica, como forma de ampliação da melhoria de desenvolvimento econômico e social. Esse desenvolvimento econômico e social aconteceria em função do alargamento da formação de trabalhadores flexíveis com capacidade para adquirir novas habilidades compatíveis ao mercado. Nesse contexto, a educação como um bem de formação humana perde espaço para a formação do trabalhador apto para atender às demandas de mercado. Surge, então, a falácia de que é somente por meio da educação que as pessoas excluídas poderão mudar de vida.

Aliada a essa situação, constrói-se e se fortalece o discurso da educação como um bem destinado a todas as pessoas, assumido como modelo inclusivo. Esse discurso

inclusivista prega o direito de todas as pessoas em idade escolar de freqüentarem a escola, e ainda, sugere que, pela escolarização, essas pessoas podem conseguir sua inclusão social pela via do ingresso no mercado de trabalho. Na realidade, entretanto, não consegue lhes garantir, de fato, essas possibilidades de usufruto dos bens sociais advindos da profissionalização decorrente da escolarização. Assim, o sistema busca uma forma de justificar essa situação apresentando para a sociedade em geral as desigualdades como resultantes da individualidade de cada cidadão. Para Laplane (2006. P. 693),

> ao formular o princípio da desigualdade dos indivíduos, em particular sob a forma de igualdade de oportunidades, as sociedades modernas *individualizam a desigualdade*: se o jogo é aberto e todo mundo pode competir e ser classificado por mérito, o fracasso é imputável ao próprio indivíduo. Por isso, as desigualdades são vividas não apenas como injustiças, senão, mais dolorosamente, como situações traumatizantes que questionam a própria pessoa.

Como desdobramento desse discurso, o Estado e/ou o sistema político e econômico, em geral, se protege da fúria daqueles que se vêem destituídos das condições sócio-econômicas e sociais pretensas, pois se apresenta apenas como um gestor e promotor de ações a todos, que busca ampliar as condições de acesso às benesses do capital a todos seus cidadãos. Entretanto, a distribuição destas benesses aos cidadãos ocorre por mérito individual, uma vez que as condições foram oferecidas para todos, logo, cada qual as usufrui segundo suas aptidões e potenciais individuais.

Esse discurso, segundo Laplane (2006. P. 693), busca sustentabilidade justamente no fato de a "sociedade moderna organizar-se em grupos sociais mais ou menos definidos por fatores (salário, ocupação, gostos)" em que seus componentes identificam-se "com os grupos considerados socialmente superiores e ocorre o distanciamento das categorias consideradas inferiores". Assim, todos desejam e aspiram por partilhar dos grupos considerados superiores. O que provoca no interior dos grupos o surgimento da competitividade[43], do individualismo em detrimento da solidariedade, pois cada um é responsável pelo seu futuro e, portanto, este é resultante de um merecimento individual e não, coletivo. Logo,

[43] Uma competitividade "que carrega em si a necessidade de superar ao outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho, que adquire marcas singulares sob o capitalismo" (FREITAS, H, 2003, P. 1111).

> os processos de construção da individualidade são marcados pelo aumento do individualismo e da competição, pela responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou eventual fracasso, pelo enfraquecimento dos laços de solidariedade coletiva e dos sistemas de proteção social (LAPLANE, 2006. P. 695)

Neste contexto de individualização e enfraquecimento do coletivo, segundo Coraggio (2003), cria-se ressonância aos ideários da privatização dos espaços e responsabilidades do Estado. Todos os cidadãos devem pagar pelo que recebem: educação, saúde, habitação etc. Cada qual na parcela de suas condições econômicas. O Estado neoliberal, mínimo, enxuto, desburocratizado não pode assumir esses direitos para todos, mas apenas para aqueles que estão abaixo da linha de pobreza, como condição para que saiam da referida situação. Dessa forma, quem pode pagar deve investir em educação, planos de saúde, financiamentos privados para garantir o que, constitucionalmente, são condições essenciais de sobrevivência do cidadão, que nesse modelo é visto como mero consumidor. Dessa forma, a iniciativa e os recursos privados preencherão a lacuna aberta pela retirada de subsídios do setor público.

Outra questão a ser destacada é a crença, de nossa parte, de que o modelo de educação inclusiva, na qual se garante a inserção das crianças com diferentes tipos e graus de deficiência no contexto da escola comum, é parte dos ajustes econômicos recomendados pelos organismos multilaterais e internacionais, visando o enxugamento do Estado. Isso, no tocante à educação especial, pode ser ilustrado com a inserção do grupo de pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual no sistema regular de ensino, a qual ocasiona uma economia de recursos financeiros significativa para o setor público, que não mais investe em escolas especiais de alto custo, por suas pesadas engrenagens de caráter clínico. As escolas regulares já existem e a inserção destes alunos no seu interior, com a proposta inclusiva, não onera seu orçamento. O que se continua perguntando é: A realidade das escolas públicas pode atender com qualidade[44] estes alunos? A experiência tem demonstrado que não. Entretanto, a defesa presente nos discursos políticos é que não é correto, decente se questionar esta conquista histórica destes excluídos. Ocorre aqui uma tradicional inversão de valores, pois esta "conquista"

[44] Qualidade aqui entendidas como garantia de aprendizagem de todos os conhecimentos curriculares destinados ao grupo de alunos de sua turma, domínio da leitura, da escrita, dos conhecimentos matemáticos, etc. Ou seja, a inserção, a permanência a conclusão de sua escolarização com sucesso.

do grupo de excluídos só foi possível, neste momento, por ser compatível com os interesses maiores do próprio sistema político e econômico[45].

Um indicativo desta questão pode ser encontrado na economia gerada por este movimento de inclusão escolar através da comparação do orçamento e prestação de contas públicas do governo disponíveis em sítios eletrônicos do governo federal, do Tribunal de Contas da União (TCU). Por exemplo, em 2006, conforme Relatório de Execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED)[46] de 2006, apresentado pelo Ministério da Educação

> As escolas públicas, com até 20 (vinte) alunos, são contempladas com as importâncias de R$ 29,00 (vinte e nove reais) e R$ 24,00 (vinte e quatro reais) por aluno, na categoria econômica de custeio, quando situadas, respectivamente, nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste (exceto o Distrito Federal) e nas regiões Sul, Sudeste e no Distrito Federal (BRASIL, MEC. Relatório Anual de Execução do PDDE e PAED / 2006. P. 2).

O mesmo documento apresenta a tabela indicativa de gastos destinados às Escolas Especiais privadas, emitidos a título de subvenção pública, um valor equivalente "a importância de R$ 120,00 (cento e vinte reais) por aluno, na categoria econômica de custeio" Federal (BRASIL, MEC. Relatório Anual de Execução do PDDE e PAED / 2006. P. 2), considerados aquelas com número igual ou superior a cinco alunos. Se analisarmos os valores destinados, podemos perceber uma diferença do custeio por aluno equivalente a R$ 96,00 (noventa e seis reais) ao mês. A partir de 2007, os valores acima passaram a ser transferidos pelo Programa Dinheiro Diretos na Escola PDDE. Observando os números apresentados, parece-nos que a inserção destes alunos na escola comum representa uma medida importante de economia para os cofres públicos; o que atende aos interesses expressos nas reformas ocorridas no período no país.

---

[45] Acreditamos que houve uma incorporação do discurso da inclusão educacional originário nas lutas dos grupos organizados pelos grupos dominantes, a partir da constatação de que este poderia significar condições de economia atendendo aos ajustes necessários ao modelo político e econômico em desenvolvimento. Assim, promoveu-se a sua re-significação, incorporação e fortalecimento no interior do discurso majoritário internacional e nacional.

[46] O Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) foi criado por meio da Lei nº 10.845, de 05/03/04 e regulamentado pelas Resoluções nº 4, de 13 de março de 2006 e nº 28, de 14 de julho de 2006, ambas do Conselho Deliberativo do FNDE. Visando à garantia de recursos financeiros, de forma suplementar, necessários à promoção do atendimento especializado aos estudantes com deficiência e sua progressiva inclusão em classes comuns de ensino. Os recursos do PAED são destinados às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos inscritas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), ou outras semelhantes de atendimento direto e gratuito ao público.

Aprofundando a discussão das reformas e sua relação com a educação inclusiva, Costa (2005) traz ao debate o fato de os discursos das reformas educacionais apresentarem, de maneira geral, à sociedade o professor como um profissional que precisa assumir e chamar para si a responsabilidade de contribuir com a sua transformação. Ou seja, essas mudanças acontecerão

> através do poder da educação de mudar as condições de "falta" que se encontra no cotidiano dos alunos " tal intenção compensatória, materializada num determinado tipo de ação (pedagógica), implicaria, pois, que aquele que "educa"/"civiliza" se supõe detentor de um saber e de um poder sobre o "outro". "Instrumentos", "tecnologias" estes capazes de, uma vez bem operados, torná-lo diferente do que se presumia que ele era (COSTA, 2005. P. 1261).

Esse discurso, ao se impregnar na prática social, assume um sentido de correlacionar ou determinar que a inclusão social aconteça pela escola, sendo a inclusão escolar a premissa para que ocorra a segunda. Ora, esse discurso é de raiz simplista, pois aborda a escola como redentora das mazelas originárias do sistema capitalista excludente e explorador que respalda as reformas educacionais, as quais buscam ajustar a educação às demandas atuais. Assim, a escola e seus profissionais não podem superar a cultura da "falta", mas podem mascarar com o discurso das competências individuais, em que são oferecidas oportunidades "iguais" a todos, e aqueles que não conseguiram superar suas condições materiais e intelectuais de "falta", foi porque não se esforçaram suficientemente, não investiram todas as suas energias em sua formação profissional e não se adequaram às demandas do mercado. Esse discurso reforça o modelo individualista de compreensão da realidade. Em contrapartida, o sistema educacional aparece como aquele que foi capaz de realizar as suas atribuições sociais e políticas.

Nesse contexto, de forma geral e articulada, as políticas públicas educacionais, segundo Coraggio (2003), acabam encontrando eco para a implantação de uma visão, na qual os serviços educacionais prestados pelo Estado passam a ser avaliados por seus produtos, em termos de aprendizagem, e por sua eficiência em termos de gastos para diplomação. Surge a aplicação de regras comuns em alguns setores rumo à padronização para facilitar o controle que ocorre de forma centralizada, via exames nacionais e internacionais. Nesse aspecto, entendemos que se padroniza o tempo de dedicação ao ensino dos professores, há a criação e a ampliação de programas para a oferta de livros didáticos nas diferentes etapas da educação básica, o que promove a concentração de conteúdos básicos para o surgimento de novas habilidades gerando

assim, de forma "livre e flexível", os conhecimentos que compõem o núcleo comum dos currículos nacionais destinados à formação do trabalhador, dando-lhes supostamente condições de competir no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Catani, Oliveira e Dourado (2001) argumentam que as bases epistemológicas que sustentam esse movimento originaram em questões relativas ao mundo do trabalho. Para esses autores,

> no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001. P.72).

Como desdobramento destas ações, os princípios básicos da educação que estariam vinculados à formação primordialmente do homem, para posteriormente pensar na constituição do trabalhador, são invertidos, e passa-se a investir na formação de um trabalhador, adaptado às demandas do mercado, flexível, dinâmico e polivalente e, acima de tudo, competitivo.

Essa realidade, apresentada por Catani, Oliveira e Dourado (2001), pode ser, claramente, percebida ao se analisarem os pressupostos presentes nas reformas educacionais brasileiras atuais, sendo possível notar que essas configuram um retrocesso às concepções tecnicistas e pragmatistas, que predominaram nas políticas educacionais vigentes no país na década de 1970. As reformas atuais, segundo Kuenzer (2003), no entanto, possuem características mais arrojadas, reposicionando a discussão, antes localizada na qualificação profissional para o emprego, para uma formação focada no indivíduo, no desenvolvimento de competências individuais e comportamentais para o exercício da profissão.

Dessa forma, essas políticas educacionais, segundo o Coraggio (2003), investem na capacitação do corpo docente em programas paliativos, pois não há a preocupação em formar professores com condições para, de fato, intervirem nas situações de ensino e aprendizagem, mas na formação de "técnicos" de forma aligeirada, desvinculada do compromisso social e político com as demandas da comunidade em que se encontram, porém capazes de explorar os conteúdos padronizados que os livros didáticos apresentam de forma irrestrita e acrítica. Nesse contexto, a realidade apresentada nas

reflexões desenvolvidas neste texto até agora representa um grande nó para as propostas de educação inclusiva. Assim, pode-se constatar que

> essas medidas, contidas nos documentos e "recomendações" do Banco Mundial e do FMI, influenciaram diretamente as políticas públicas, inclusive a educacional, impondo uma dicotomia entre o discurso de uma escola pública de qualidade para todos, e a prática que, de modo geral, vem sendo realizada (RABELO; AMARAL, 2003. P. 210).

Isso pode ser percebido claramente na forma como os programas e projetos educacionais vêm sendo implantados em todo o país no tocante à formação de professores para atuar numa proposta de educação que não seja seletiva e excludente, mas que busque uma educação pública e de qualidade para todos. Esse é um desafio importante quando se trata de analisar as políticas de formação docente relativas ao paradigma da inclusão escolar.

Em suma, apesar das mudanças nos sistemas de ensino decorrentes das políticas públicas atuais, Dias e Lopes (2003) destacam que, de maneira geral, estas reformas possuem, concomitantemente, elementos de conservadorismo e de transformação. Como conservadorismo, destaca a manutenção da "preocupação de a escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado" (DIAS e LOPES, 2003. P.1165) e, como indicativos de renovação e/ou transformação, destacam a abertura da escola para a comunidade e para o movimento empresarial e/ou filantrópico.

Nesse sentido, há um conjunto de documentos que compõem o movimento de reforma educacional no país, imbuídos de adequar o seu sistema educacional às demandas do modelo capitalista neoliberal. Neste contexto, as propostas de educação inclusiva são partes deste pacote de reforma que tem como finalidade responder aos ajustes necessários às demandas do mercado. Assim, a análise dos documentos, que representam os instrumentos de reforma educacional, não pode acontecer de forma a desconsiderar as transformações conceituais e formativas inerentes à implantação do modelo de educação inclusiva, pois uma "mudança educacional, portanto, pressupõe *nova atitude ao planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar,*[47] etc. O que exige atenção especial à dimensão pessoal pressuposta nesse processo, ou seja, o impacto que a nova proposta tem no modo de pensar e de agir dos professores" (ALMEIDA, 2006. P.88).

[47] Destaque nosso.

3 - Políticas de formação de professores e a inclusão escolar

> Formar professores na perspectiva inclusiva conduz o professor a ressignificar seu papel de professor, o papel da escola e das práticas pedagógicas no interior do nosso ensino, em vários níveis que são marcadamente excludentes (que não excluem somente as crianças com deficiência) (LIBÓRIO e CASTRO, 2005).

A formação de professores para atuarem em diferentes níveis de ensino em uma perspectiva inclusiva é uma realidade que precisa ser considerada, pois o direito de diferentes grupos, inclusive pessoas com alguma deficiência física, sensorial e intelectual, encontra-se assegurado nos documentos legais que regem a educação brasileira. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os sistemas de ensino, da educação básica à superior; e isto pressupõe implicações para a formação docente. Dessa forma, é preciso pensar uma perspectiva de formação de professores compromissada em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja compreensão de aprendizagem e desenvolvimento humano seja compreendida para além de um padrão normatizado de aluno. A presença dessa visão padronizadora na prática cria atitudes e ações despreocupadas com os mecanismos de exclusão do diferente.

Assim, se pretendemos construir uma sociedade cujo princípio seja a inclusão de todos, é preciso investir não apenas na formação de professores, mas de todos os profissionais que a compõem. Nesse sentido, Libório e Castro (2005, P. 107) apresentam que

> não precisamos somente de que os professores do ensino comum, formados nos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, tenham uma formação para trabalhar visando à inclusão. Todos os profissionais precisam ser formados de acordo com o paradigma da diversidade, para se tornarem cidadãos eticamente comprometidos com a inclusão.

As discussões sobre a inclusão social e escolar da pessoa com deficiência física, sensorial e intelectual não podem se fechar nos cursos de graduação destinados à formação de professores, ou seja, nas Licenciaturas. Essa temática necessita ser inserida nas demais áreas de formação profissional, no mínimo, por dois motivos: a) este profissional no exercício de sua profissão precisar lidar com pessoas com diferentes

deficiências; b) este profissional vir a se tornar professor na educação superior e/ou básica[48] e, dessa forma, mesmo não possuindo formação inicial, exercer a profissão.

Salientamos que o compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva precisa envolver todos os espaços de formação de seus componentes, independente das funções e papéis que esses desempenham no seu interior. No entanto, nesse estudo, nos restringiremos às discussões que lhe são pertinentes, ou seja, as políticas públicas de formação de professores e sua relação com o modelo de educação inclusiva, no tocante ao atendimento escolar das pessoas com diferentes tipos de deficiência.

O estudo realizado até o presente momento nos permite destacar que as reformas econômicas e sociais e as políticas públicas de formação docente que estão sendo propostas no Brasil encontram-se, de forma geral, atreladas aos movimentos internacionais de profissionalização. Nesse movimento, no entanto, Scalcon (2005) chama atenção para as particularidades denotadas no desempenho do trabalho educativo, uma vez que essas políticas interferem não somente na compreensão do ser professor, mas impactam diretamente na sua formação, pois, à medida que se criam novas formas e *locus* destinados à formação, criam também uma lógica que aproxima as instituições formadoras dos sistemas de ensino e balizam os conhecimentos básicos destinados à formação do professor para atuar na educação básica.

A LDB/96 é um forte exemplo dessa situação, quando cria novos e diferentes espaços para a formação do professor. Essas políticas afetam diretamente a formação docente que, a partir de sua publicação, poderá acontecer em instituições que estejam compromissadas ou não com tripé ensino, pesquisa e extensão. Como desdobramento dessa ação, a formação de professores pode acontecer de formas distintas no país. Haverá, no mínimo, dois grupos de profissionais com modelos de formação diferenciados. Um grupo cuja formação acontece distanciada da pesquisa, aligeirada e meramente "técnica", o que dificulta o rompimento com os paradigmas tradicionais, pautados pela lógica binária já discutida neste texto. O outro, formado nas universidades públicas, cujos princípios se distinguem do primeiro. Para esse grupo de professores, formados nas universidades públicas, haverá a possibilidade de uma formação ampliada, com práticas de pesquisa e envolvimento na produção do conhecimento, em experiências de extensão etc.

[48] Isto, pois, a legislação brasileira atual permite que profissionais graduados, bacharéis, em diferentes áreas de atuação, freqüentem um curso de formação pedagógica de 360 horas e tornem-se habilitados ao exercício da docência em diferentes níveis de ensino.

Em síntese, essa realidade contribuirá com a consolidação histórica da diferenciação nas possibilidades de escolhas e na qualidade de escolarização existente entre as classes privilegiadas e a massa da população brasileira. Refletirá, ainda, na divisão do trabalho, uma vez que, aos formados em instituições do primeiro grupo, haverá a possibilidade de trabalho nas escolas destinadas às classes menos favorecidas economicamente[49], realizando atividades de ensino, portanto, executoras. Para os demais, originários das classes favorecidas, que tiveram melhores condições de escolarização, portanto, de formação, há a possibilidade de atuação nas funções de gestores e planejadores educacionais, ou seja, ocupando os melhores cargos e, respectivamente, com melhores planos de cargos e salários. Esse movimento mantém o ciclo e a situação de exploração e expropriação das condições de vida digna de grande parte da população, amplamente apresentados por Coraggio (2003). Há, segundo esse autor, nessa situação, um fato que não pode ser desconsiderado: a criação no interior das classes trabalhadoras, de forma sutil e escamoteada, de mecanismos que a levem a pagar por duas vezes pela sua formação. A primeira vez por meio de impostos e taxas públicas e, a segunda, via mensalidades nas instituições privadas, espaços em que tem se dado a formação dessas pessoas.

A análise das políticas nacionais de formação de professores, implementadas a partir das reformas educacionais surgidas a partir de 1990, evidencia a compatibilidade entre os objetivos da formação, apresentados nas orientações gerais dos organismos internacionais e multilaterais. Essas políticas pretendem instalar nos processos de formação de professores um modelo de formação compatível ao surgimento de profissionais do fazer, capacitados para reproduzir as tarefas planejadas e propostas por aqueles que compõem o grupo destinado a pensar, originário das classes privilegiadas economicamente[50]. Desse modo, de acordo com as recomendações desses organismos internacionais, cabe aos docentes brasileiros: desenvolver competências para poder fazer bem o "ensino". Para tanto, segundo Freitas, H (2003. P. 1097),

> no âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um

[49] Destaca-se que a desvantagem econômica possui reflexos diretos nos aspectos sociais, culturais e educacionais.

[50] Este movimento de promover formação docente capaz apenas de executar ações e não propenso a pensar a ação não é novo. Historicamente, ele aparece e desaparece nas políticas educacionais. Há sempre os mecanismos de resistência e resiliências presentes na experiência docente, como formas de resistir a tais ações, o que demonstra o espírito de luta pelo reconhecimento e profissionalização docente existente na categoria.

> professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

Nesse movimento, segundo a autora, as dimensões voltadas para a "formação *omnilateral* dos educadores, a concepção de formação sócio-histórica em toda a sua plenitude – nos aspectos *cognitivo*, *ético*, *político*, *científico*, *cultural*, *lúdico e estético*", que foram pautas de lutas travadas durantes décadas pela categoria de professores, na tentativa de se "construir *como política de formação"* (FREITAS, H, 2003. P.1117)[51], não são consideradas no documento das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil (Resolução CNE/CP 1/2002)[52]. Ao contrário disso, o documento recupera e reforça, "no conteúdo das matrizes, o caráter técnico-instrumental do trabalho docente – *o que e como ensinar* –, em detrimento do debate sobre os *fins da educação*, e do projeto histórico-social, abandonado pelas políticas neoliberais impostas nos últimos 10 anos" (FREITAS, H, 2003. P.1117)[53].

A efetivação dessas políticas, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001. P. 73-74), iniciou com o movimento de reforma curricular dos cursos de graduação, que ocorreu em 1997 por meio do Edital n. 4, de 04 de dezembro de 1997, no qual a Secretaria de Educação Superior do MEC, SESU, solicitava a participação das Instituições de Ensino Superior por meio da elaboração e envio de propostas para compor o documento das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação das diferentes áreas de conhecimento. Segundo estes autores,

> os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, "tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível".

Os princípios fundamentais do documento pautam-se no mercado presente nos modelos neoliberais, uma vez que preza pela adaptação do sistema de formação docente do país às necessidades oriundas do mesmo. Para tanto, torna-se necessária a ênfase em

---

[51] Destaque nosso.

[52] Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.Seção 1,P.31.Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, P.8.

[53] Destaque nosso.

um currículo dinâmico, flexível, com carga horária reduzida, resultando em um aligeiramento no processo de formação, de modo a disponibilizar ao mercado profissionais aptos a desempenhar suas funções, segundo as demandas atuais. Ou seja, um profissional do saber fazer, acrítico, pouco propositivo, sem envolvimento com discussões mais amplas, de natureza política e educacional.

Esse mecanismo presente nesse instrumento de reforma educacional, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), reforça e aproxima, de forma sutil e bem articulada, os fins da educação superior à formação para o trabalho, destituindo o seu compromisso com a formação do homem integral, o que implica em uma redução programada e proposital da função social da educação superior no país, que, aliás, deixa de ser entendida como educação e passa a ser tratada como ensino, algo pragmático e diretivo.

> A questão central nesse cenário de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil, no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação não parece ser o da flexibilização curricular em si, uma vez que esta é expressão de diferentes concepções e desdobramentos acadêmicos. Por essa razão, é preciso ter claro que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001. P.77).

Nesse sentido, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 1/2002, apresenta um teor altamente flexibilizador para os cursos de graduação. Este documento propõe a ampliação da flexibilidade quanto à organização (conteúdos e duração) de cursos e carreiras profissionais; sólida formação geral[54]; desenvolvimento de práticas de estudo independentes e individuais; valorização e reconhecimento de habilidades e competências adquiridas durante o curso e antes de sua inserção no mesmo, por meio da valorização de experiências profissionais anteriores; e prevê ainda, a articulação entre teoria-prática e avaliações periódicas através de distintos instrumentos.

Conseqüentemente, Catani, Oliveira e Dourado (2001) chamam a atenção para leitura nas entrelinhas do discurso das Diretrizes. Para os autores, "as Diretrizes

[54] A solidez na formação teórica parece contraditória, na medida em que se orienta para uma redução na carga horária geral dos cursos, sinalizando para um aligeiramento no processo formativo. Ainda, pela inserção de uma abordagem pragmatista ao currículo, que não supera a dicotomia teoria x prática tão criticada pelos educadores, mas reforça a supremacia de um desses elementos, nesse caso, da prática.

Curriculares, a despeito de indicarem, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação" (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001. P.75). Pois, se forem considerados os interesses do mercado, este não possui interesse em ampliar o financiamento da educação pública, bem como não valoriza a formação acadêmica como processo de profissionalização integral do homem[55]. Ao mercado interessa o profissional que domina o fazer técnico necessário para desempenhar as funções que lhes são requeridas no seu posto de trabalho.

Dessa forma, a compreensão do conceito de formação presente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, segundo vários autores, entre eles: Pereira (1999), Freitas, H (2003), Oliveira (2004), Dias e Lopes (2003), Weber (2003) Maués (2003), sugere as orientações atuais dos mecanismos internacionais e multilaterais, que se balizam no modelo da racionalidade técnica. Assim,

> nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (PEREIRA, 1999. P.111-112).

Os fundamentos presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 são muito semelhantes àqueles existentes na legislação brasileira da década de 1970, o que se altera são as terminologias, que são revestidas de novas roupagens. No entanto, os fins são muito semelhantes, para não se dizer os mesmos: formar mão-de-obra técnica para o exercício profissional nas empresas e indústrias nacionais.

Nesse contexto, Freitas, H (2003) discute que um dos desdobramentos oriundos deste modelo de formação docente, proposto no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 é a instalação

[55] O Estado, no entanto, não assume publicamente esse descompromisso com o financiamento da educação, e com o investimento na ampliação das condições de qualificação profissional dos professores, bem como, no estabelecimento de uma política justa de cargos e salários para a categoria. Assim, como estratégia, para reduzir custos e, ainda assim, criar socialmente, um imaginário coletivo de atendimento às lutas e demandas da categoria, passa a utilizar nos documentos legais a expressão "'valorização do magistério' para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação" (OLIVEIRA, 2004. P. 1132).

no país de uma política de formação docente, configurada pelo aligeiramento e pela flexibilização curricular, cujas bases são de natureza técnico-profissionalizante[56]. A adoção desse modelo, segundo a autora, acaba por:

a) promover certo "rebaixando das exigências no campo teórico e epistemológico, aliadas ao desmantelamento das instituições públicas universitárias e da expansão desqualificada do ensino superior privado (...)" (FREITAS, H, 2003, P. 1106);

b) privilegiar uma formação, cujo eixo central é a formação por competências orientada pelo movimento de ação-reflexão-ação, importado internacionalmente.

Nesse sentido, o discurso presente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação Docente na Educação Básica de 2002, reduz a formação acadêmica à profissionalização, e mais, transforma formação acadêmica e profissionalização em diplomação. Busca-se a diplomação dos professores que estão em serviço e daqueles que se prepararam para o serviço. Esse fato pode ser ilustrado nos princípios da formação referendados nas competências centradas nas habilidades individuais, e não, em sua construção pela formação e profissionalização. O que parece sinalizar para um retorno às teorias da vocação, da aptidão inata para a realização de determinadas atividades. Nas palavras da autora,

> as competências, portanto, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de **qualificação profissional e profissão**, avalizadas pelo diploma e o qual dá força ao conceito de profissão, e passa[m] a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão (FREITAS, H, 2003. P. 1108-1109).

Neste aspecto, a profissão é vista enquanto o domínio de um saber fazer, logo, uma vez adquirido, não pode ser questionado, esquecido, entretanto, pode ser aprimorado e melhor desenvolvido. Assim, segundo a autora, "as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho" (FREITAS, H, 2003. P. 1109). Ao ser entendidas como habilidades individuais, vinculam-se à subjetividade de cada pessoa que, durante o período de escolarização e/ou de

[56] O movimento de reforma se compromete com uma formação aligeirada pautada em conhecimentos específicos e pedagógicos, aliada ao contato com a prática docente como suficientes para a formação de professores. Desconsideram-se as lutas históricas das associações da categoria que defendem à necessidade de se investir numa sólida base teórica para a formação de professor. Base esta, que segundo as associações da categoria, o torna capaz de responder de forma coerente diante da realidade educacional presente. Como se mobilizar por mudanças, se a formação não permite uma leitura crítica e articulada da realidade?

educação, vão sendo desenvolvidas em conformidade coma a "lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade" (FREITAS, H, 2003. P. 1109).

Freitas, H (2003) continua debatendo os reflexos desta política de formação pautada na perspectiva técno-instrumental. Apresenta como conseqüências e indicativos dos modelos de competências nos currículos propostos para a formação docente, pois estes

> reúnem um conjunto de habilidades/capacidades/competências, centradas nos conhecimentos/ conteúdos que as crianças devem aprender e que o professor deve ensinar. Nesta perspectiva restrita, reduzem o processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, à instrução, limitando as enormes possibilidades de formação de nossa infância e nossa juventude para seu desenvolvimento pleno e a produção de uma nova vida (FREITAS, H, 2003. P.1116).

Esta visão técno-instrumental[57] restringe a formação, a visão de homem e cidadão porque circunscreve a educação ao ensino e este, ao processo de ensino-aprendizagem, entendido como metodologia e não, como processo de construção e reconstrução de um conjunto de conhecimentos e fazeres. Ademais, reduzem o homem ao trabalhador e o cidadão ao consumidor.

Nesse contexto, impregnado de críticas ao modelo proposto, o Estado tenta minimizar os efeitos dessa mudança radical de posturas, de compromissos sociais e políticos apresentando um conceito sobre competências que, de forma discursiva, esconde e/ou disfarça o que se pretende implantar de fato. Assim, entende por competência a "capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (BRASIL, CNE/CEB n. 1, 1999).

Analisando o impacto desse modelo de política de formação docente, Dias e Lopes (2003, P.1160-1161) salientam que "as competências assumem, sobretudo, um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional". O que, segundo os autores, promove a formação de um profissional pautado na função docente, entendida como "uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política". A formação do professor como sujeito da práxis social, entendendo a ação docente como uma prática

[57] Maiores esclarecimentos sobre as bases filosóficas do pensamento técnico-instrumental pode ser encontrado em Habermas (1990) na obra **Teoria e *práxis:*** Estudios de filosofia social.

eminentemente política, refletida e compromissada com a transformação social e do homem, defendida por Paulo Freire (1996), fica totalmente abandonada e abafada com o ressurgimento do tecnicismo.

Ao se aprofundar nessa discussão desenvolvida sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica de 2002, ainda torna-se necessário arrolar ao debate o fato de este instrumento legal determinar que as competências profissionais, a serem constituídas pelos professores em formação, sejam fiscalizadas e/ou acompanhadas pelos processos diversificados de avaliação institucional, de caráter interno e externo, incluindo os conteúdos trabalhados, os modelos de organização, o desempenho do quadro de formadores e a qualidade da vinculação com as escolas de educação básica. Todas essas ações são incidentes sobre processos e resultados. É o *Accountability,* ou seja, a contabilização dos resultados, controlar e avaliar se os objetivos propostos foram alcançados com a produtividade e a qualidade preestabelecidos, promove a avaliação de desempenho do funcionário público e das instituições educacionais. O Estado cria a ideia de autonomia e de flexibilização, mas controla de forma centralizada, através do *Accountability,* os resultados dos projetos, dos programas e dos cursos de formação de educadores, no caso das políticas públicas educacionais (PIMENTA, 1998).

Esse *Accountability* associado à regulação cria instrumentos de controle capazes de atingir os profissionais da educação nas suas dimensões relativas ao trabalho e à realização profissional. Segundo Freitas, H (2003. P. 1108), "é este processo de **regulação** do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação".

Ainda de acordo com Freitas, H (2003), esse caráter regulador do Estado encontra-se presente no interior das diferentes políticas públicas educacionais atuais. Como exemplo desta prática de regulação, presente no estabelecimento dessas políticas públicas, podem-se apresentar: a) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; b) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; c) os mecanismos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições; d) os diversos mecanismos de avaliação e controle presentes nos sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Provão e ENADE, dentre outros. Todos esses são instrumentos de domínio do Estado sobre o trabalho docente, que, além de atuar controlando o exercício da profissão, também o faz durante o seu processo de formação.

Criou-se no país a cultura da avaliação institucional, utilizada enquanto instrumento regulador do Estado que, segundo Dias e Lopes (2003), promove o condicionamento nacional de um perfil profissional do professor, que vai sendo constituído num processo contínuo de adequação e enquadramento aos princípios determinados nas políticas públicas nacionais. Ressalta-se que "a cultura da avaliação não se restringe ao processo de formação inicial; prossegue pela formação continuada, difundida pelo lema *aprender a aprender*, e, ainda, serve como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira" (DIAS e LOPES, 2003, P.1170). Nesse movimento, o professor encontra-se sempre em formação.

Nesse contexto, torna-se importante demarcar o tratamento que as políticas públicas nacionais atuais de formação docente oferecem à formação de docentes para atuar na educação especial. Os textos legais atuais, tanto a LDB/96, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001 e no Parecer do CNE N. 17 também de 2001, dentre outros, introduzem no cenário educacional a figura do professor especializado e a do professor capacitado. A diferenciação entre as orientações para a formação dos dois profissionais é mínima. Ambos são formados no interior do mesmo modelo de formação. A distinção apresentada pela legislação entre os dois profissionais encontra-se na função a ser desempenhada: a) o professor capacitado é considerado o executor e trabalha diretamente com o aluno; b) o professor especializado é considerado orientador e atua indiretamente com o aluno, orientando o trabalho do professor capacitado.

Não é possível identificar nesse modelo propostas de mudanças substanciais quanto à relação a ser estabelecida no campo teórico-prático da formação destes profissionais. Analisando esta questão, Prieto (2006) destaca ser preciso se estabelecer e subsidiar políticas nacionais destinadas à formação desses professores no sentido de "conjugar os objetivos maiores para a educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer como conteúdo nos programas de formação, visando que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos professores acompanhadas de sustentação teórico-prática, e não impostas a revelia" (PRIETO, 2006. P. 59).

Ainda, com relação ao aspecto da especialização e diferenciação de papéis no exercício da profissão professor, Laplane (2006) e Garcia (2006) chamam a nossa atenção para o ressurgimento da perspectiva da divisão do trabalho no interior da função docente entre os que planejam e os que executam. Nesse caso, o planejamento é algo

compatível com o professor especializado, que com as condições de formação atuais acaba atuando como um reprodutor de orientações e atividades pensadas por outros intelectuais. Assim,

> neste processo o controle simbólico materializa-se no conjunto de regras do dispositivo pedagógico que regula o acesso e a distribuição da consciência, da identidade e do desejo. No caso em questão, mais fortemente o controle faz-se sobre como os professores constroem suas identidades profissionais (DIAS e LOPES, 2003. P. 1159).

Dentre os aspectos destacados pelos autores acima, uma questão que julgamos importante ser pontuada neste texto trata-se do caráter de adesão acrítica realizada por muitos educadores e intelectuais da educação às políticas públicas e aos instrumentos de reforma, presentes nos diferentes instrumentos legais relativos à educação no Brasil, dentre eles, os das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002. Tais educadores vão assimilando uma visão de trabalho e papel de professor que transfigura a sua identidade, cuja proposta de formação encontra-se ancorada na lógica do treinamento e, não mais, do ensino. Essa visão gera a "transformação de sua identidade, para não dizer, da 'oferta' de uma nova identidade e de um novo papel a ser por ele desempenhado no mercado educacional" (SCALCON, 2005. P.122).

Em suma, esse modelo de formação e profissionalização docente, segundo Macedo (2000. P. 15), é compatível com o utilizado no início do século XX, correspondente a um currículo que "deveria se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos".

Assim, de forma articulada, a adoção deste modelo atinge diretamente a forma de conceber e desenvolver o fazer educativo, cuja preocupação está em formar profissionais que agreguem um grupo de competências requeridas pelo mercado. O professor, como os demais profissionais, está sujeito ao mesmo processo. Para Saviani:

> É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e "qualidade total". Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, ***sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.*** Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do "método da qualidade total" que, tendo em vista a

> satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2007, P. 1253). [58]

Desse modo, a educação encontra-se no mercado, trabalhando no sentido de produzir pessoas adaptáveis às suas demandas, consumidoras e com espírito competitivo, que buscam sempre um sobrepor-se ao outro, de forma a vislumbrar sempre o lucro, a manutenção do emprego e, por conseguinte, do *status quo*. Esse mecanismo, segundo Deleuze e Guattari (1995), agencia as subjetividades dos homens e as controla de acordo com o desejo do mercado. Nesse movimento, a formação docente requerida não pode ultrapassar a compreensão instrucional e tecnicista, pois ao sistema econômico e político não interessa oferecer conhecimentos que propiciem a compreensão dos mecanismos de agenciamento e dominação presentes na sociedade e sublimados pela educação.

Quanto à inserção dos princípios do ideário inclusivo nas orientações legais, portanto, nas políticas públicas nacionais destinadas à formação de professores para atuar na educação básica, ela ocorreu e esses princípios podem ser encontrados no interior do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica das Diretrizes de 2002. Dessa foram extraídos pequenos fragmentos que sinalizam para essa questão. Além do que a LDB/96 dispõe com relação a essa temática, o texto do referido documento, no seu art.2 º, ao tratar da organização curricular a ser observada pelas instituições formadoras, aborda algumas orientações que podem ser consideradas indicativas da formação para a atividade docente, conforme o modelo de inclusão escolar:

a) *o ensino visando à aprendizagem do aluno*. A formação precisa focar a importância de o professor considerar os diferentes caminhos que cada pessoa pode utilizar para a aprendizagem, que as pessoas são diferentes e, como tal, aprendem com o uso de recursos distintos, heterogêneos, em tempos e situações díspares. Que não há ensino se não houver aprendizagem etc., se não houver a busca pela formação de um profissional mais implicado na realidade de seus alunos, preocupado e compromissado com a aprendizagem dos seus alunos. É uma visão de educação pautada apenas no processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando os demais aspectos da formação do homem trabalhador. Nesse sentido, é necessário um professor que domine as

[58] Destaque nosso.

técnicas e recursos variados destinados ao ensino de conhecimentos curriculares predeterminados aos seus alunos independentes das condições que esses se apresentam. E não, um professor que pense o processo, que seja capaz de refletir sobre o currículo proposto e reformulá-lo. Em suma, um bom cumpridor de tarefas;

b) *o acolhimento e o trato da diversidade*. Outro indicativo da proposta inclusiva; entretanto, reconhecer a diversidade humana é apenas o primeiro passo, pois se torna necessária a compreensão da diferença, o reconhecimento de que não há processos de aprendizagem homogêneos, mas que todos podem aprender, cada qual no seu tempo e da sua maneira. Uma vez que não se trata de reconhecer a diversidade e não, valorizá-la, compreendendo-a como diferentes formas de ser gente. O texto utiliza o termo diversidade, pontuando que o professor deve atender a pluralidade, o diverso; contudo, numa formação aligeirada, segundo o modelo que as políticas de formação apresentam, não lhe serão oferecidas condições para ir além do aceitar e respeitar as diversidades, pois compreender a diferença entre as terminologias (diversidade e diferença, respeito, tolerância, compreensão, etc.) e suas produções representativas no contexto social e educacional não será possível. Existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar e o processo de compreensão da diferença, ou melhor, trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórica e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender a sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito;

c) *o aprimoramento em práticas investigativas.* A pesquisa pode representar um importante elemento de formação inicial e continuada para se romper com os modelos pré-estabelecidos e preconceituosos que impedem a concretização de propostas inclusivas. É preciso descobrir novas formas de ensinar para que todos possam ter condições reais de aprendizagem, isto é fato. Entretanto, há uma contradição neste princípio, uma vez que o *lócus* de formação em que a pesquisa é parte da formação profissional e pessoal, historicamente, no Brasil, tem sido as universidades públicas, e, apesar disso, as reformas políticas educacionais têm apresentado clara obstinação por destituir e substituir esta possibilidade de contato e vivência da pesquisa na formação docente, uma vez que cria e financia outros *lócus* para realizar a formação desses profissionais, tais como os Institutos Superiores de Educação e as diversas Faculdades e/ou centros de ensino, num movimento de privatização da formação de professores no país, cujas bases do processo formativo centram-se no ensino. Um pesquisador precisa

aprender a problematizar, a buscar conhecimento teórico que o possibilite enxergar a realidade com diferentes lentes e, para entendê-la, precisa aprender a sistematizar os conhecimentos e estudos realizados, dentre outras aprendizagens necessárias. Como isto será possível se estas experiências não forem exercitadas durante a formação? O espírito investigativo decorrente da formação para a pesquisa poderá contribuir com a ampliação das investigações relacionadas ao ensino a todos, porque precisamos compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência. Não podemos nos esquecer de que o grande problema a ser enfrentando continua sendo o ensino.

d) *o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe*. O trabalho em equipe favorece a experiência com outras formas de pensar e aprender, o que contribui com a formação de um professor propositivo e compreensivo com a diferença individual e coletiva. Esse princípio soa destoante de todas as bases que sustentam as reformas educacionais que apresentam uma formação individualista, substancialmente marcada pela competitividade e fragmentação do outro, destituída da compreensão da totalidade, mais técnica que política e participativa. Como formar hábitos de colaboração e trabalho em equipe com este modelo de formação?

Colaborando com essa discussão, Skliar (2006) e Freitas, S (2006) destacam que a formação de professores para atuar na educação inclusiva precisa preparar o docente para a equiparação de oportunidades e a qualidade dos serviços oferecidos a todos. Logo, a formação de professores para trabalhar em classes comuns com alunos com deficiência demanda objetivos comuns aos destinados a qualquer cidadão. Assim, segundo Freitas, S (2006, P. 169) é preciso "incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares". Conseqüentemente, o profissional precisa ser capaz de "investigar, sistematizar e produzir conhecimento, por meio de leituras diversificadas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos, análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos" (FREITAS, S, 2006. P. 170). A existência desse perfil de profissionais não pode ser alcançado com uma formação aligeirada e com bases extremamente praticistas como as que são propostas pelas reformas educacionais atuais.

Nesse sentido, Rodrigues (2006, P. 306) defende que a formação docente, tendo em vista a educação inclusiva, ultrapasse a formação acadêmica, atingindo a formação

profissional, pois, para ele, a "profissão de professor exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições diferentes". Dessa forma, não se trata de formar um professor centrado na discussão dessa temática com bases na disfunção, ou nas causas orgânicas da deficiência, mas, sobretudo, essa formação precisa abordar as discussões sobre a diferença, sobre o outro, sobre as diferentes formas de ser humano e aprender no mundo.

Lara e Larrosa (1998) expõem que essa forma de organização e desenvolvimento da formação do professor aliada à adesão ao discurso praticista, assumido de forma ingênua por seus profissionais, reflete diretamente no processo educacional contemporâneo que, na sua prática profissional, como bons *sabedores do fazer,* bons praticistas, ignoram o processo de constituição da sua própria alteridade e a de seus alunos. Para os autores,

> somos nós que definimos o outro, especialmente quando essa nossa definição se supõe avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber; somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma (LARA & LARROSA, 1998, P. 8).

Nesse sentido, corroborando com as reflexões sobre a formação docente para atuar em classes comuns com alunos com deficiências, Skliar (2006, P. 32) defende que

> se continuarmos a formar professores que possuam somente o discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é *do/s outro/s*, o panorama obscuro e esses outros se seguirão sendo pensados como "anormais", que devem ser controlados por aquilo que "parecem ser" e enfim, corrigidos eternamente.

Diante das análises realizadas pelos autores citados e mediante as configurações que as reformas educacionais na área da formação docente sinalizam, a pretensão de promover a formação de um professor que reconheça o direito à diferença parece-nos um desafio quase intransponível. Isto, pois, a compreensão do "conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais" (FREURI, 2006. P. 501) elementos que dificilmente são contemplados no atual modelo de formação docente proposto.

Entretanto, como realizar essa formação para atender as necessidades das pessoas com deficiências física, intelectual e sensorial inseridas nas classes comuns do ensino regular, considerando que, na composição de um currículo de formação de professores, o que abarca a maior parte de sua organização são os conhecimentos específicos de sua área de saber[59]? O que se discute é que não há como pensar em formação sólida em tão pouco tempo de formação. Então, iniciam-se as prerrogativas de que a formação na graduação é apenas a inicial e que o processo de formação continuada irá responder por essas lacunas. Desenha-se um eterno transferir de responsabilidades em que os resultados são sentidos na prática em sala de aula pelos alunos. Nesse sentido, Omote (2003. P.157), um pesquisador sobre educação inclusiva, manifesta-se declarando que

> os professores do ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar.

A falta de formação docente apresentada pelo autor, no cotidiano das instituições causa grandes dificuldades. Primeiro, em decorrência do pequeno número de docentes com os requisitos destacados pelo autor, existentes atualmente no país. Segundo, essa situação não tende a ser superada se considerarmos todas as questões relativas ao modelo de formação docente atual. No entanto, não há como fugir, é preciso se investir na formação desse docente com conhecimentos e experiência em escolarização de alunos com deficiência, para que possam atuar nos processos de formação de professores nos cursos de Licenciatura.

Por conseguinte, nesse movimento, formar professores para atuar em um modelo de educação inclusiva requer a compreensão das artimanhas e mecanismos utilizados pelo sistema capitalista, no delineamento dos espaços de ação política, sociais, culturais e econômicas. Uma vez que convivem, "harmonicamente", num único espaço de formação, elementos constitutivos de diversas experiências que promovem a inclusão, a exclusão, a aprovação, a reprovação, o acesso, o não acesso, a permanência, a evasão, o público, o privado, a pessoa com deficiência física, intelectual e/ou sensorial, a pessoa

[59] O que não pode ser desprezado, pois o conhecimento específico é necessário e não pode ser tratado de forma superficial. O que se questiona é o pouco espaço no currículo para as demais áreas. Alguns teóricos da área afirmam que este é um problema da formação inicial e na continuada se resolve estas lacunas. Consideramos transferir conhecimentos prioritários para a formação docente para um futuro incerto um risco.

que não possui estas deficiências, etc. São faces diferentes da mesma moeda. É preciso compreender que a "visão excludente convive com a educação inclusiva como reflexo de uma sociedade que se reorganiza sob novos padrões, sob novos valores mais humanos, abrangendo todos os excluídos..." (RABELO e AMARAL, 2003. P.211).

Assim, para que seja possível a efetivação do modelo de educação inclusiva proposto, torna-se necessário que sejam consideradas algumas questões, a nosso ver, essenciais. Dentre elas, destacamos:

a) Com relação ao contexto do sistema educacional em geral. Há necessidade de superação das práticas excludentes existentes no cotidiano escolar, pois, historicamente, as experiências escolares desenvolvidas nas instituições educacionais do país trabalham com arquétipos homogêneos, padronizados, em que todos os alunos precisavam ser capazes de realizar, ao mesmo tempo, com igual índice de desempenho e aproveitamento, um grupo de atividades. Este raciocínio e prática são originários em fundamentos incongruentes à perspectiva de educação inclusiva.

b) Com relação ao contexto da formação de professores. Há a necessidade de se preocupar com a formação do professores em geral. Neste sentido, há que se ocupar também com a formação dos formadores desses profissionais (BUENO, 1993). Todos estes profissionais precisam ampliar sua formação pedagógica para conseguir aliar a pesquisa e a prática educativa relativa ao ensino e à aprendizagem. Quanto a esse aspecto, Terrazzan (2003) salienta a urgência em se aliar teoria e prática. Elemento ressaltado pelas diretrizes focando, entretanto, o elemento prático em detrimento do teórico. A autora considera que o elemento da prática, no entanto, não pode ser esquecido na formação desse profissional, pois "as dimensões práticas trabalhadas na sua formação inicial devem ser aquelas próprias para a sua atuação no campo do ensino/educação" (TERRAZZAN, 2003, P.70). Neste caso, a realidade da educação básica precisa ser considerada e trazida para o espaço de formação. Este é um enorme problema presente nos cursos de licenciatura, uma vez que grande parte de seus docentes são bacharéis, com poucos conhecimentos pedagógicos e não possuem nenhuma proximidade com a realidade da educação básica. Quando se trata da vivência e/ou experiência educacional envolvendo pessoas com deficiência, estas questões se intensificam ainda mais.

Assim, nesse contexto, da realidade brasileira atual e das políticas educacionais, no campo do discurso, sinaliza-separa a necessidade de formar

professores capazes de superar a concepção educacional presente na grande maioria das escolas do país, nas quais não se enquadrar, não se ajustar ao modelo padrão de ensino e aprendizagem equivale a ser excluído e eliminado do sistema. Situações essas que, teoricamente, não encontram espaços para sua permanência, porque o que se propõe é um novo paradigma, o de educação inclusiva.

III CAPÍTULO

O DISCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SENSORIAL E FÍSICA: Entre os campos da legislação e a sua materialização nos currículos das universidades brasileiras.

> O tempo é um presente vivo de que dependem o passado e o futuro; o tempo é um passado puro, a partir da perspectiva de um fundamento que faz passar para o presente e possibilita o advir de outro presente; o presente já não é mais do que um ator cujo destino é apagar-se, e, assim, o passado é uma condição que age por defeito (Deleuze, 1988).

A compreensão do fenômeno da formação de professores para atuar em contextos de educação inclusiva, em que os alunos com deficiência são escolarizados na escola comum na atualidade é um grande desafio.

Portanto, neste capítulo, pretendemos realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente, presentes nos documentos de caráter normativos/determinativos representados pelas leis e decretos e, aqueles de caráter orientador, referentes à temática da educação inclusiva no que tange ao processo de escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas e neles identificar e analisar o espaço destinado à formação docente e sua articulação com o processo educacional das pessoas com deficiência na escola comum.

Neste movimento, entender as relações, aproximações e distanciamentos existentes entre o campo das legislações publicadas e vigoradas no Brasil, no período pós a década de 1990 até 2008, no que se refere à temática e suas expressões nos projetos institucionais que orientaram a elaboração dos currículos e nos próprios currículos dos cursos de Licenciatura, ofertados em 2008, em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB. No conjunto, buscamos identificar e analisar, ainda, as terminologias utilizadas para designar a educação de pessoas com deficiência intelectual, sensorial e

física e suas implicações na construção do discurso presente nas políticas públicas de formação docente e educação inclusiva nos documentos analisados.

Organizamos este capítulo em duas partes. A primeira é destinada ao estudo da legislação nacional do período recortado. Para tal, tomamos como categorias de análise nos documentos legais apresentados a formação docente e a escolarização das pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual no interior: a) da Constituição Brasileira de 1988; b) da legislação educacional brasileira; c) dos documentos internacionais preocupados com a Inclusão Educacional das Pessoas com Deficiência.

A segunda parte, destinada ao estudo de projetos institucionais que orientaram a elaboração dos currículos e aos próprios currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação, ofertados em 2008, objeto deste estudo. No tocante aos projetos institucionais, tomamos como objeto de análise os *Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI)* das instituições UnB, UFMT e UFMS, da UFU o *Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação,* aprovado pelo Conselho Universitário através da Resolução Nº 03/2005, e da UFG foi utilizado o *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG,* Resolução - CONSUNI Nº 06/2002**.** Nestes documentos institucionais, procuramos identificar a presença de orientações para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura corpus deste estudo que respondessem à temática: Formação de Professores para a Educação inclusiva, principalmente para a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física. Ao todo, analisamos 29 projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura, 32 de Programas de Mestrado e de doutorados, nas áreas afins aos das respectivas licenciaturas focos deste estudo.

1. Campo das legislações: a expressão do discurso oficial

> Os processos de globalização da economia e de mundialização da cultura produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado (DIAS e LOPES, 2003. P. 1158)

Nesta parte, estudamos a formação docente e sua relação com a escolarização das pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual no interior da Constituição

Brasileira de 1988, da legislação educacional brasileira e dos documentos internacionais preocupados com a Inclusão educacional das Pessoas com Deficiência.

1.1 - A Formação de Professores na Constituição Brasileira de 1988.

Buscamos identificar e compreender como a formação de professores para atuar na escola comum, no contexto da educação inclusiva, portanto, atuando diretamente nos processos de escolarização das pessoas com deficiência, é tratada no texto constitucional. Consideramos a preocupação com a educação de *todos* um elemento importante, que precisa incidir na formação de professores, pois quem atua diretamente neste processo nas instituições escolares são estes profissionais.

O Brasil possuiu sete Constituições. No conjunto, estes textos constitucionais não apresentaram a preocupação com a formação de professores, nem com a educação das pessoas com deficiência. Os primeiros textos constitucionais, quando se reportavam a professores, o faziam rapidamente, centrando-se no campo do preenchimento dos cargos de professores nas escolas nacionais. O último e atual texto constitucional, promulgado no dia 05 de outubro de 1988, denominado Constituição da República Federativa do Brasil, oferece maior destaque a mesma, possuindo um capítulo destinado à educação, à cultura e ao desporto. Entretanto, com relação à formação de professores, o texto constitucional não apresenta grandes avanços. Define que seja promovida a constituição de Planos de valorização dos profissionais da educação e que o ingresso desses profissionais no setor público acontecerá por meio de concurso público de provas e títulos.

Identificamos neste texto constitucional, pela primeira vez, um artigo que trata especificamente da garantia de educação às pessoas com deficiência. No seu Art. 208, quando define as obrigações do Estado com a educação, destaca no inciso III a garantia de "atendimento educacional especializado aos *portadores*[60] de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"; e continua no inciso V do mesmo artigo "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". Desta forma, com os princípios e deveres do Estado estabelecidos nesta lei máxima do país, as pessoas brasileiras com deficiência iniciam a sua caminhada rumo à educação como direito constitucional e possibilidade

[60] Destaque nosso.

real, no entanto, não aborda sobre a formação dos professores que irão atuar neste processo de escolarização[61].

Este artigo da Constituição torna a educação das pessoas com deficiência responsabilidade do Estado, o que anteriormente não era assumido como obrigação do mesmo, uma vez que cabia à família em primeiro lugar a educação de suas crianças e adolescentes. Educacionalmente, não havia obrigatoriedade de que as crianças e adolescentes com deficiência, em suas mais variadas modalidades e níveis, freqüentassem o sistema oficial de ensino. A partir de 1988, essa realidade começa a ser alterada, o grupo de pessoas com deficiência começa legalmente a fazer parte do *todos* da educação regular. Logo, este movimento altera os contextos escolares, provocando novas demandas para a formação de professores para atuar nessa escola.

O texto constitucional, no entanto, aborda a questão em conformidade com a perspectiva do modelo Educacional integracionista, compromisso coerente com o ideal da época. Atualmente, a luta encontra-se focada no modelo da inclusão. No inciso V, garante o acesso aos mais elevados níveis de ensino, da pesquisa, etc. vinculados à capacidade individual da pessoa e não traz uma parcela[62] desta responsabilidade para o sistema educacional, para a escola e seus profissionais. Acreditamos que o dever e/ou a obrigação de zelar pela equiparação de oportunidades e possibilidades de ensino e de aprendizagem para estes alunos são dos sistemas de ensino, das instituições escolares e de seus profissionais e não, dos sujeitos da aprendizagem, no caso, os alunos. As estes, que pertencem ao grupo de pessoas com deficiência, por sua vez, cabe se organizarem em movimentos de luta que lhes proporcionem condições reais para seu acesso e desenvolvimento escolar em todos os níveis e modalidades de ensino.

Outro aspecto a ser destacado neste artigo se refere à terminologia utilizada para indicar as pessoas com deficiência, demarcando-os como ***portadores*** de deficiência. O que remonta a ideia de deficiência enquanto algo que se carrega e que marca o sujeito de forma pejorativa, ou ainda que a encara enquanto um fardo, um peso para a sociedade e para a pessoa que a porta, carrega. Segundo Weneck (2002), Sassaki (1999) Amaral (1998), dentre outros autores, esse termo não corresponde à deficiência

[61] O texto constitucional possui vários artigos e/ou incisos que tratam da educação das pessoas com deficiência (Art. 205; Art. 206, incisos I e IV; Art. 227), entretanto, por este não ser o foco principal deste estudo, optamos por explorar apenas o Art. 208.

[62] Consideramos que o aluno e a família também possuem uma parcela de responsabilidade pelo desempenho acadêmico, entretanto, não podem assumir esta tamanha carga sozinhos. O sistema educacional, a escola e seus profissionais precisam se preparar para atender corretamente as necessidades e os direitos destes alunos.

enquanto conceito sócio-antropológico que o remete à condição na qual o sujeito se encontra. Logo, as pessoas possuem naturalmente dificuldades e limitações variando de proporções segundo sua relação com o ambiente em que vivem.

Neste sentido, reforçamos, portanto, que o entendimento da deficiência enquanto condição a considera como uma situação inquestionável. O que varia, entretanto, é o seu entendimento histórico, pois este precisa ocorrer de forma contextualizada num movimento social, político e cultural. Desta forma, a relação do sujeito com a deficiência depende do contexto em que vive, podendo ser construída por meio dos diferentes agenciamentos coletivos. Assim, acreditamos que o uso desta terminologia na lei pode estar indicando o sentido que esta possuía para os legisladores e, por conseguinte, para a sociedade da época, que em função das experiências sociais e educacionais daquele período, percebiam a deficiência como um fardo para a sociedade, para a família e para a escola; uma doença que precisava ser tratada e curada, para assim deixar de incomodar a todos, família, escola e, de forma ampliada, a sociedade em geral (MAZZOTTA, 2005).

Neste aspecto, entendemos que o papel dos legisladores e das instituições educativas, nos seus diferentes espaços de atuação, é preponderante no sentido de colaborar com a construção de um conceito de deficiência que não emana para o sujeito a condição de limitação generalizada, mas que lhe permite perceber e construir diferentes possibilidades de ser e de se realizar pessoalmente e profissionalmente no mundo em que vive. Neste sentido, as instituições educacionais, como espaços de agenciamento coletivo, conforme apresenta Guattari (1999), possuem grande interferência na constituição da subjetividade e identidade destas pessoas, podendo, assim, contribuir com a promoção da superação do entendimento de deficiência enquanto um fardo, algo terrivelmente negativo que assola a pessoa e sua família. Em contrapartida, constrói-se uma visão mais promotora do ser humano, que apresenta a deficiência como uma situação em que se vive que demanda equiparação de oportunidades materiais e intelectuais para estar no mundo. Nessa perspectiva, a deficiência é uma forma de ser e viver natural, mas que não é inferior, nem superior às demais, mas uma realidade a ser enfrentada no coletivo. Sendo preciso, portanto, se aprender a ser, a conviver e realizar-se com ela.

Entendemos que, a partir dos dispositivos presentes nesse texto constitucional, iniciou-se uma nova fase na história da educação das pessoas com deficiência no Brasil.

Embora o texto legal tenha contemplado de forma significativa o atendimento educacional das pessoas com deficiência, ele não toca na formação de docentes para realizar esta tarefa. O que não impulsiona como força de lei máxima a criação de programas e propostas de formação docente para atender a nova realidade educacional que a Constituição sinaliza.

Destacamos também que o público da educação especial, alunos com deficiência, intelectual, sensorial e física, nem sempre precisa apenas de atendimentos voltados para a escolarização. Eles em grande parte precisam de apoio de profissionais de outras áreas, como fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros, considerados multiprofissionais, que as escolas especiais possuíam e que a regular não possui. Este é um fato, entretanto, consideramos também extremamente relevante a retirada da pessoa com deficiência de um ambiente marcado pela visão médica da deficiência. Esta mudança de tratamento modifica radicalmente a relação entre o aluno com deficiência e o seu processo de escolarização, que assume outra perspectiva, mais localizada no pedagógico, ou seja, nos processos de ensino e aprendizagem e não, na deficiência. Neste processo, entendemos que há apenas o deslocamento da educação para outro espaço, desvinculando-a dos atendimentos terapêuticos que antes, na escola especial, eram o foco da atenção. Muitos alunos continuam necessitando deste aporte terapêutico que, a partir da década de 1990, passa a acontecer em espaço e tempos diferenciados dos reservados à educação.

No campo educacional, parece-nos um ganho para estes alunos que passam a ter garantidos espaços e tempos próprios para sua escolarização. Entretanto, as instituições escolares, ainda, precisam se preparar para esta realidade.

Desta forma, o texto constitucional é de grande relevância para as transformações sociais e educacionais, uma vez que é a partir dele que se fundamenta a elaboração dos demais dispositivos legais que organizam e dão forma aos artigos e incisos da Lei. Assim, se o texto sinaliza para a construção de uma sociedade inclusiva, todos os demais instrumentos legais possuem direcionamento semelhante, o mesmo acontece com seu inverso.

O estudo sobre os textos constitucionais evidenciou a ausência em seu interior de direcionamentos para a formação de professores em contextos de educação inclusiva, por mais que, como no texto atual, apresente uma relevante preocupação com a

educação das pessoas com deficiência, a questão é abordada desvinculada da preocupação com os profissionais que realizarão tal tarefa.

1. 2- A Formação Docente na Legislação Educacional Brasileira

> A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em conseqüência, de suas organizações (Freitas, 2003).

Considerando que o Brasil possui uma legislação educacional muito numerosa, bem como ser o foco de nosso trabalho a formação de professores em contexto da educação inclusiva, resolvemos centrar nossas análises nas legislações educacionais do país aprovados a partir da década de 1990.

Com o objetivo de valorizar o magistério e ampliar a qualidade na educação, em 19 de outubro de 1994, o MEC lança o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, com vigência para o período de dez anos, sendo de 1993 a 2003. Considerado um ponto fundamental e básico para o Plano Decenal de Educação para todos, cujo objetivo primordial era "estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica" (BRASIL, PDE, 1994. P. 2). O documento considera o investimento na qualificação e profissionalização do magistério, como um

> processo do reconhecimento pela sociedade, da importância política, social, cultural e econômica do professor, corresponde à elevação do nível de formação, à organização de planos de carreira, com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhora das condições de trabalho dos educadores (BRASIL, PDE, 1994. P.2).

Neste sentido, segundo o documento, trata-se, sobretudo, de buscar traçar metas e ações que sejam capazes de provocar a promoção da função docente e da instituição educacional pública, responde, ainda, às orientações emanadas da Conferência de Educação para Todos de Jontien, Tailândia, de 1990. O texto considera ambos, docentes e instituição pública, agentes primordiais para a realização de um projeto educativo que prime pela equidade e qualidade do ensino fundamental.

A docência é entendida aqui enquanto profissão, como tal demanda um conjunto de conhecimentos específicos exigindo, portanto, formação adequada para o exercício profissional. Acreditamos que o reconhecimento e a profissionalização da atividade docente são fatores primordiais para se superar a prática leiga na função e o

entendimento dessa como vocação que impinge uma relação de doação e benevolência na ação de ensinar. Assim, essa perspectiva retira o exercício da profissão da informalidade e a coloca no campo de trabalho, que prevê luta em favor do reconhecimento da profissão, pelas melhorias nas condições trabalho e pela construção de um plano de carreira para os professores. Também fortalece os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, como *lócus* da formação de professores.

Acreditamos que ser professor exige mais do que boa vontade e "vocação", exige profissionalização, formação de qualidade com bases teóricas e práticas sólidas, compromisso político e social, envolvimento com a produção de conhecimentos, etc. Em suma, exige competência[63] técnico-científica, política, ética e pedagógica. Freire (1996) destaca algumas bases que o professor precisa desenvolver para exercitar bem a docência. Estas bases se iniciam com a capacidade que ele precisa desenvolver para reconhecer que não há docência sem discência, logo, a prática docente é uma prática coletiva, que exige envolvimento, relação de escuta, intervenção partilhada etc. Em síntese, neste aspecto, é preciso que o professor aprenda a trabalhar com o outro, seu aluno.

Assim, para Freire (1996), requer-se que, durante o processo de formação e exercício da profissão, este profissional vá compreendendo e exercitando, concomitantemente, alguns princípios destacados por ele como básicos para o exercício saudável e político da profissão quais sejam:

> O reconhecimento de que ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade, estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência de que ensinar não é transferir conhecimentos; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia de ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos (FREIRE, 1996. P. 7-9).

[63] Entendendo competência por um conjunto de propriedades de caráter técnico, estético, ético e político (RIOS, 2002. P.162).

Princípios estes que consideramos primordiais à prática docente de um "bom" professor de escola comum, que possua ou não alunos com deficiência em seu ambiente de ensino e aprendizagem, ou seja, a sala de aula.

O documento, ainda, chama a atenção para a percepção do ensino fundamental como espaço central para se oferecer "a atenção integral à criança e ao adolescente, na construção de novos patamares de cidadania, democratização e desenvolvimento" (BRASIL, PDE, 1994. P.02). Refletindo sobre o significado que estes termos têm assumido nas políticas educacionais brasileiras nas ultimas décadas, fica complicado destacarmos este princípio anunciado no documento como algo capaz de promover a emancipação e autonomia das pessoas, uma vez que Coraggio (2003) chama nossa atenção para a ressignificação destes termos nas reformas de Estado ocorridas no país e sua aproximação aos valores éticos e morais estabelecidos pelo mercado financeiro. Dessa forma, passam a compor um conjunto de mercadorias que estão à disposição dos consumidores.

Outro elemento que julgamos necessário ser destacado no documento é o fato de ele compartilhar a responsabilidade pela execução do plano entre profissionais, sistemas de ensino e instituições formadoras, pois destaca que o alcance dos fatores que constituem os mecanismos e as estratégias da profissionalização do magistério "exige o compromisso solidário dos educadores, dos dirigentes de sistemas de ensino e das instituições de formação" (BRASIL, PDE, 1994. P.02). Neste aspecto, encontramos a presença do modelo de Estado neoliberal, que transfere suas responsabilidades para outros setores da sociedade (PIMENTA, 1998, GENTILI, 1998, CORAGGIO, 2003, VIERIA e FREITAS, 2003,).

A presença dessa característica aliada a partilha com outras instâncias da responsabilidade financeira pelo desenvolvimento do plano pode ser encontrada em outras partes do documento, conforme pode ser observado nas ações voltadas para o magistério e a qualidade na educação. O Plano define cinco abrangentes linhas,[64] quais sejam:

a) A primeira diz respeito à realização de estudos e pesquisas institucionais nos diferentes âmbitos de ensino com o objetivo de caracterizar, avaliar e propor medidas sobre: a *formação do magistério*[65] (o papel das diferentes instituições no

[64] Apresentamos de forma mais detalhada aqui apenas as linhas relacionadas à formação docente, foco deste estudo.
[65] Destaque nosso.

campo da formação inicial e continuada, debater os programas oferecidos nos diferentes níveis de ensino e sua relação com as demandas dos sistemas de ensino e da comunidade em geral com vistas a identificar e analisar as inovações e os resultados dos mesmos), a situação profissional do magistério, o financiamento das ações de valorização do magistério, a gestão do magistério;

b) Formação inicial e continuada do magistério capaz de responder às demandas da educação básica de qualidade *para todos*. Esta linha versa sobre: *a formação de docente para atuar na Educação Básica*, defendendo o acesso progressivo à formação superior para os docentes que atuem em todas as fases da educação básica "de modo a assegurar uma base sólida de conhecimentos gerais, políticos e culturais, com integração entre as dimensões de formação acadêmica e profissional, teórica e prática, especializada e polivalente, disciplinar e pedagógica" (BRASIL, PDE, 1994, P.3-4). Ainda, defende a inserção nos programas de temas relativos "as necessidades de atenção integral a crianças e adolescentes, da educação de jovens e adultos, da *educação especial* e da educação escolar indígena" (BRASIL, PDE, 1994, P.4); a *revisão dos programas de licenciatur*a, que formam docentes que trabalham nas séries finais do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries, visando aproximar o relacionamento com os níveis anteriores de ensino; *a reorganização do sistema de formação de professores em nível médio*, mantendo-o e melhorando as condições das instituições reconhecidas para exercer tal formação; a *reorientação dos programas de pós-graduação para o magistério*, buscando valorizar a formação de formadores e especialistas em educação; a *reestruturação e sistematização dos programas de formação continuada do magistério*, de forma a promover uma articulação entre a formação inicial e os projetos pedagógicos existentes nos diferentes sistemas de ensino; o *aproveitamento das novas tecnologias e de diversas modalidades de educação* à *distância*, de forma particular voltada para programas de formação continuada, abrindo exceção ao ensino superior para as regiões de difícil acesso ao ensino presencial neste nível.[66]

c) Estatutos e planos de carreira do magistério público que promovam a implantação de novo regime de trabalho e do piso salarial profissional nacional;

d) Melhoria das condições de trabalho docente;

[66] Destaque nosso.

e) Disseminação de experiências e inovações facilitadoras da aprendizagem e da produtividade dos sistemas de ensino.

O documento distribui responsabilidade a todos os envolvidos nos sistemas de ensino, à União e aos estados e municípios, às universidades e instituições de ensino superior, aos diferentes conselhos de educação, às associações de formação e profissionais da educação e às entidades representativas dos profissionais da educação. Apresenta uma abrangência significativa nas ações de formação, iniciando desde o reconhecimento da realidade presente no período à proposição de ações visando à formação, ao reconhecimento e à valorização da profissão. Entretanto, não aponta os mecanismos de controle e avaliação destas, o que acaba por contribuir com sua permanência no campo das propostas, que, ao longo de dez anos, vão acontecendo de forma pulverizada e por isso não causa impacto na transformação da realidade de forma ampla como se propõe.

Como desdobramentos de muitas dessas ações, enxergamos seus reflexos nas reformas educacionais ocorridas no período, nas quais se buscou centralizar os processos de controle da educação no país, como a elaboração e implementação dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs), criação dos instrumentos nacional de avaliação das atividades de ensino nos diferentes níveis de ensino e, mais recentemente, com a conclusão e publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores publicadas em 2002.

Em 1994, o Ministro de Estado da Educação publica a Portaria nº. 1.793, de dezembro de 1994, para regulamentar o disposto na Medida Provisória nº. 765 de 16 de dezembro de 1994. Este documento, nos seus considerandos, destaca que esta portaria atende à necessidade de se "complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais". Assim, no art.1º, resolve recomendar às IES que seja realizada a inclusão nos currículos dos cursos de Licenciaturas, com prioridade os de Pedagogia e Psicologia a disciplina: **Aspectos Ético-Politico-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais,** Conforme pode ser observado no seu Art. 2.º :

> Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia

> Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

A partir desta portaria, os cursos de graduação passam a ter a necessidade de inserir em seus currículos a temática relativa à educação das pessoas com deficiência. Embora o texto da portaria seja considerado polêmico, pois apresenta a formação de professores e demais profissionais da educação que irão estar em contato com pessoas com deficiência, no contexto escolar, como algo complementar, que não é parte integrante da formação requerida. É um adendo, um "algo" a mais, um tempero que dá um sabor diferente à formação. Acreditamos, entretanto, que esta perspectiva não é capaz de contribuir com a formação de profissionais da educação com entendimento das necessidades reais de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Ponderamos para o fato de a existência desta portaria poder vir a contribuir para se criar um imaginário coletivo de que está se buscando formar o profissional para atuar nas escolas comuns e, dessa forma, ensinar a esses alunos. Isto, pois acreditamos que a ampliação das condições dos professores da escola comum de adquirirem requisitos básicos para se ensinar bem aos alunos com deficiência não poder acontecer apenas com a adição de uma disciplina a mais no currículo. A nosso ver, esta é uma demanda que envolve todo o currículo, todas as disciplinas que o compõem. Compreendemos que formação docente é uma prática complexa, envolve mais elementos do que a junção disciplinar de conteúdos programáticos. Portanto, acreditamos que a alteração dessa realidade é uma opção política, ética, social e cultural e como tal demanda articulação, mudança de conceitos e estabelecimento de "contratos sociais" no movimento de mudança de objetivos.

Outra questão que julgamos merecedora de destaque encontra-se no nome proposto à disciplina: *Aspectos Ético-Politico-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*. Entendemos que o nome da disciplina alude à criação de sua ementa e, nesse caso, seriam componentes da ementa as questões éticas, políticas e educacionais envolvendo a normalização e a integração da pessoa com deficiência. Desta forma, a disciplina precisaria desenvolver um estudo sistemático destes três elementos, ético, político e educacional, na prática educacional destinada às pessoas com deficiência e suas interpelações no movimento de escolarização destas pessoas e como a integração fortalece e utiliza deste na sua concretização. Quais são as relações existentes entre estes dois conceitos normalizar e integrar?

A normalização, como um princípio da integração, busca tornar a pessoa com deficiência com comportamentos, atitudes e ações mais próximas possível daqueles comportamentos, atitudes e ações desempenhadas pelas pessoas que não possuem deficiência. Quanto mais próximos destes padrões de normalidade eles se encontram, mais estão preparados para serem integrados à vida social e educacional. Como já discutimos anteriormente, trata-se de buscar padronizar, homogeneizar, domesticar e controlar o outro, que é visto como o par contraditório do bem, sendo, portanto, o reflexo do mal. Assim, o "anormal" é aquele que foge à regra, que destoa do grupo, que precisa ser enquadrado, modificado para se aproximar o mais possível dos padrões considerados normais naquele conjunto. Para Skliar (2003. P. 187), nesta discussão, quando se busca normalizar o outro, não se considera a sua diferença, pois o que a norma faz é capturar tudo que se encontra à sua margem, fora dos seus contornos, apropriando-se de suas condições diferenciadoras e marginalizadoras, produzindo neste movimento um outro destituído de sua alteridade, incluído na norma. Para o referido autor, o conceito de normal não é estático, mas é "um conceito difuso, escorregadiço, arenoso, que qualifica negativamente aquilo que não cabe na totalidade voraz de sua extensão". Não podemos esquecer que o ato de normalizar, enquadrar um sujeito que, na nossa percepção, está fora da norma, do padrão, demonstra um exercício de um poder, neste caso, político exercido por quem no momento está realizando esta tarefa (Foucault, 1987).

Desta forma, a normalização destitui o outro considerado negativo e indesejado criando outro sujeito destituído de sua diferença enquanto elemento singularizante de sua constituição humana. Há que se refletir sobre os efeitos da inserção desta discussão na formação docente, uma vez que, da mesma forma, que pode contribuir para a superação do modelo de normalização, poderá reforçá-lo, dependendo da inserção e formação dos docentes que assumirem esta tarefa. Outro fator, a ser destacado é que a portaria não determina a carga horária de tal disciplina e, diante das dificuldades que os cursos possuem para ajustar a carga horária destes com as novas demandas legais que vão se instituindo, a carga horária que lhe será destinada será mínima, não correspondendo à demanda originária da ementa elaborada a partir do nome que foi sugerido à disciplina, conforme exploramos nos parágrafos anteriores.

Identificamos também no documento uma nova alteração na terminologia utilizada para se referir às pessoas com deficiência: *Pessoa Portadora de Necessidades*

Especiais. A mudança nos termos está relacionada com a busca de uma terminologia que seja capaz de incorporar as concepções sobre deficiência que são consideradas "politicamente corretas". Assim, a partir da última década, tem se acreditado que o termo deficiência traz uma carga muito negativa e estigmatizante para os sujeitos nesta condição, aparece, então, o termo pessoa portadora de Necessidades Especiais, entretanto, este é muito amplo, não remete à deficiência, mas a quaisquer dificuldades momentâneas e/ou permanentes que assolam a vida das pessoas. No campo educacional, acrescentaram-se pessoas com necessidades educacionais especiais, demarcando a dificuldade na área educacional.

Refletindo sobre a questão da terminologia utilizada, Libório e Castro (2005, P. 76-77) defendem como positiva a utilização dessa terminologia por acreditar que ela desloca o foco de atenção da deficiência para as condições de ensino e aprendizagem. Para as autoras, "o enfoque, ao estar centrado na capacidade de a escola oferecer condições para que toda criança, independente de sua condição, aprenda, pode trazer repercussões sobre algumas crianças que possuem necessidades educativas especiais mais permanentes". As autoras não deixam de destacar que esta prática, no entanto, pode vir a prejudicar as crianças com maiores comprometimentos intelectuais, sensoriais e/ou físicos.

O que percebemos na realidade é que este movimento descaracterizou a educação das pessoas com deficiência, pois a utilização do termo necessidades educacionais especiais é um termo amplo, podendo estar relacionado tanto às pessoas com dificuldades permanentes e sérias de aprendizagem, com àquelas de origem e graus diversos. Neste sentido, o termo necessidades educacionais especiais pode incluir crianças com deficiências, mas não se restringe a este grupo de pessoas. Assim, não pode ser utilizado como sinônimo de pessoas com deficiências; é mais amplo, envolve todas as formas de dificuldades de aprendizagem oriundas de barreiras de naturezas diversas como sociais, psicológicas, econômicas e culturais, dentre essas, aquelas ligadas à deficiência, ou seja: intelectuais, sensoriais e físicas.

Nesse aspecto, acreditamos que a mudança de terminologia pode provocar a perda das singularidades, das necessidades específicas das pessoas com deficiência (adaptação e/ou complementação curricular, utilização de recursos apropriados), ampliando sensivelmente o grupo de pessoas que demandam atenção especial no processo educacional.

Acreditamos que, se o objetivo for garantir atenção educacional diferenciadas às pessoas com deficiência, a terminologia pessoa com deficiência responde mais claramente ao público com deficiência de natureza sensorial, intelectual, física e motora. Neste contexto, não se trata de negar a deficiência, pois ela é real, e traz restrições que precisam ser assumidas e trabalhadas. Logo o uso da terminologia pessoa com deficiência é mais adequado, pois, segundo Amaral (1998, P.25), "dessa forma revelamos mais claramente a real condição do indivíduo, não sendo negadas as limitações e incapacidades físicas, cognitivas ou sensoriais existentes, decorrentes da deficiência".

Concordamos com Ferreira e Ferreira (2004) para quem o uso do termo Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais foi uma estratégia utilizada para apagar nos programas educacionais e na legislação a "referência à deficiência na organização de programas educacionais para esses alunos", uma vez que para estes autores a questão da deficiência não pode ser entendida apenas nos aspectos relativos a uma necessidade educativa, não se restringindo à adequação de práticas escolares; para eles esta postura evidencia um otimismo pedagógico exagerado e um reducionismo da questão. O que precisa ser alterado são as práticas educacionais e sociais mais profundas relacionadas aos sujeitos com deficiência.

Neste sentido, reforçamos que o fato de se passar a utilizar desta terminologia no contexto escolar, provocou a descaracterização das lutas históricas das pessoas com deficiência pelo direito de sua escolarização. Assim, os argumentos de Ferreira e Ferreira (2006) para a inadequação do termo procedem, pois:

> o termo necessidades educacionais especiais deve ser entendido como referência às necessidades de TODAS as crianças, jovens ou adultos, que por motivos distintos enfrentam barreiras para aprender, tais como barreiras de acesso ao conteúdo curricular; arquitetônicas (acessibilidade física); atitudinais (discriminação, rejeição, maus-tratos); lingüísticas, as quais impeçam sua permanência na escola e a boa performance educacional (FERREIRA e FERREIRA 2006. P.225).

Portanto, a escola precisa mudar para atender as necessidades de qualquer aluno/a, mas não apenas em decorrência do atendimento escolarizado para aqueles que possuem uma limitação de natureza física, cognitiva, emocional e/ou sensorial. A utilização dessa expressão, no entanto, se enquadra adequadamente ao discurso de

educação inclusiva, enquanto direito de educação a todos, mas, em muitos casos, dificulta as condições de escolarização das pessoas com deficiência pela sua amplitude.

Assim, entendemos que o posicionamento frente a essa questão, entretanto, nos remete ao debate nacional que tem apresentado a educação como a grande promotora da justiça social, preparando os cidadãos para viver em sociedade. Compreendemos que, de maneira geral, esse discurso tem subsidiado o modelo de educação inclusiva, na medida em que busca criar um imaginário social de que a escola é a responsável pela inclusão social. Ora, partilhamos com outros estudiosos da área a compreensão de que a escola é apenas mais uma entre tantas outras instituições sociais com esta finalidade. Não pode, pois, deixar de assumir seu papel, mas também, não pode assumir isoladamente o "fardo" da inclusão social. Ela sem dúvida contribui com uma parcela deste movimento, mas não o realiza sozinha.

Nesta perspectiva, entendemos que não é possível deixar o foco da deficiência para o das necessidades educacionais especiais, sob o risco de em decorrência desta ampliação não se atingirem as demandas e necessidades eminentes das pessoas com deficiência. Isto não representa dizer que a escola não precisa melhorar seu desempenho para atender bem as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, mas é preciso garantir que se criem condições para que seja possibilitada de fato a equiparação de oportunidades e potencialidades das pessoas com deficiência no contexto escolar.

Em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº. 9.394. A referida lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e reorganiza todo o sistema educacional envolvendo desde a educação básica à superior. Este documento garante a educação das pessoas com deficiência, na escola comum e determina no título III que o Estado ofereça educação pública e garanta às pessoas com deficiência atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e que, ainda, possibilite o acesso destes aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e de criação artística, respeitando a capacidade de cada um (BRASIL, Art. 4º. Incisos III e V). Esta lei ainda traz um capítulo destinado à educação Especial, o Capítulo V. Neste define o conceito de educação especial e organiza seu funcionamento em todos os níveis de ensino. Não nos deteremos nesta questão, embora entendamos que a formação de professores para atuar em contextos em educação inclusiva seja um desdobramento destas definições.

No capítulo V, destinado à Educação Especial, no Inciso III, determina-se que os sistemas de ensino precisam assegurar para os processos educacionais das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais: "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns", visando a oferecer garantias de equiparação nas condições de ensino entre alunos com deficiências e aqueles que não as possuem.

Entendemos que a lei é pouco ousada e realista quando permite a formação do professor apenas em nível médio. Entretanto, consideramos que mesmo um professor com formação superior, nas condições atuais em que esta formação acontece, possui dificuldades para realizar sua função. Isto considerando que em seu currículo de formação não possui a inserção da temática, e/ou o faz de forma superficial e aligeirada, o que não pode ser considerado adequado. Assim, se remete esta necessidade de formação adequada para os cursos de pós-graduação em educação especial que pecam por ser generalistas e/ou por ser específicos demais, não conseguindo atender a demanda do contexto escolar que é complexa e dinâmica. Defendemos que não se trata de formar um profissional polivalente, capaz de ensinar tudo a todos. É preciso investir em uma formação profissional permanente na qual se ofereçam condições de aprofundamento e aperfeiçoamento profissional a todos os docentes, nas áreas de desejo e/ou necessidade, bem como nas diferentes áreas do conhecimento.

Salientamos que o ensino destinado às pessoas com deficiência, em alguns casos, requer formação específica para que haja possibilidade de preparação de atividades de ensino que correspondam às necessidades de cada grupo para a aprendizagem, como é o caso dos surdos, que requer além de conhecimentos específicos sobre a surdez, sobre a comunidade e cultura surda, ainda demanda domínio da língua de sinais. No caso das pessoas cegas, é necessário conhecimento do Braille, da utilização de recursos tecnológicos e materiais adequados para adaptação de materiais de ensino apropriados. No caso de deficiências múltiplas, é preciso conhecimentos variados sobre diferentes necessidades físicas e/ou sensoriais. Diante do exposto, pensamos ser preciso repensar a formação docente. Pois, segundo a LDB/96, o *lócus* da escolarização destes alunos encontra-se na escola regular que, por sua vez, requer profissionais qualificados para trabalhar com a diferença de forma a promover o ensino e a aprendizagem de todos. Entretanto, no tocante à formação dos professores e demais

profissionais que desempenharão as funções determinadas, o documento é pouco incisivo, pois apenas indica a necessidade de professores capacitados para realizar o processo de escolarização dos alunos com deficiência nas classes comuns e nos serviços especializados, mas não determina como e onde esta formação acontecerá.

Entendemos que os elementos destacados neste capítulo da lei vêm contribuir com uma visão de educação das pessoas com deficiência que requer inúmeros cuidados especiais, que a escola comum não consegue administrar. De fato, há necessidade de profissionais bem formados, mas para oferecer condições de ensino e de aprendizagem aos alunos com deficiência e, não para tratá-los, para diagnosticar suas dificuldades e limitações, mas para propor alternativas de ensino que consigam lhes oferecer condições equiparadas de acesso aos conhecimentos e, portanto, de desenvolvimento cognitivo e intelectual.

No parágrafo único deste capítulo destinado à educação especial, determina-se que o Poder Público priorize a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência na rede pública e regular de ensino, mas não garante a existência de uma formação adequada dos professores que atuam neste espaço para receber estes alunos e trabalhar de forma efetiva em seus processos de escolarização.

Neste capítulo, destinado à educação especial está especificada a necessidade da formação dos docentes que trabalham na rede pública para receber e ensinar alunos com deficiência em suas salas de aula. Entretanto, no capítulo seguinte, destinado aos profissionais da educação, não se aborda nenhum ponto específico sobre esta demanda. Determina-se a formação de nível superior a todos os docentes que irão atuar na educação básica, embora se admita como formação inicial para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental o Curso Normal de nível médio.

Entendemos que essa falta de relação e articulação presente no documento da LDB/96, entre dois capítulos tão próximos e com temáticas co-relacionadas, pode estar sendo refletida nos documentos legais emitidos pelo Ministério da Educação, que é responsável pela educação no país. Isto, pois, nem sempre, as determinações emitidas sobre a escolarização de pessoas com deficiência e a formação dos professores, profissionais que realizarão o processo escolarização destas pessoas, são contempladas articuladas uniformemente nas determinações gerais destinadas aos processos de escolarização e formação de professores para os diferentes níveis de ensino.

Isto pode ser percebido no art. 61 da LDB/96, quando, de maneira geral e abstrata, determina-se uma "formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando". Uma formação que alie as teorias e as práticas, que aproveite as experiências anteriores do docente, bem como a capacitação em serviço que este possua.

Nesse artigo, é possível perceber o retorno da fundamentação racionalista e tecnicista no modelo educacional que se estabelece, no sentido de formar para atender as demandas de mercado, embora o faça de forma generalista. Encontramos, também, elementos para o fortalecimento da raiz praticista nos currículos de formação, em que se destaca o aproveitamento das experiências docentes anteriores como horas de estágio curricular. Isto, pois, embora a lei fale de prática aliada à teoria, as regulamentações desta lei, no tocante à formação de professores, que ocorre com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2002), se assume claramente este praticismo, através da formação por competências.

Prosseguindo, a organização dos espaços de formação dos professores nacionais, a LDB/96, em seu art. 62, determina:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Compreendemos que este artigo da LDB/96 organiza a formação de docentes para atuar na educação básica em dois níveis, médio e superior. Criando dois grupos de profissionais com qualificação diferenciada que poderá atuar no mesmo espaço escolar; cria, ainda, dois *lócus* para esta formação na medida em que apresenta as universidades e os institutos de educação como locais em que esta formação possa acontecer.

Esta é uma questão amplamente debatida no cenário de formação de professores no país. Concordamos com muitos educadores do país que veem nesta atitude uma forma de fragilização e diferenciação nos mecanismos de formação dos professores. Destacamos alguns dos elementos dessa reflexão: a) a tentativa de se retirar da ambiência universitária a formação docente. Esta prática gera um distanciamento destes profissionais das possibilidades de receber uma formação aliada ao tripé ensino, pesquisa, extensão. Uma formação baseada neste tripé, a nosso ver, oferece aos

profissionais maior solidez epistemológica para o exercício da profissão, além de uma maior consciência social de seu papel na sociedade; b) outro elemento que podemos refletir a partir dessa ação do Estado é a presença do reforço à lógica financeira em detrimento da social e educacional; isto porque a intenção de transferência dos cursos de formação de professores para os Institutos Superiores de Educação demonstra os interesses financeiros sobrepondo aos de natureza educacional e social, visto que desloca os aprendizes e educadores do *"locus"* de produção e convivência com os diferentes saberes oriundos das atividades de pesquisa e extensão para um espaço restrito, limitado a aspectos compromissados com a transmissão e assimilação de saberes, com uma dimensão crítica reduzida pela falta de compromissos sociais e políticos (MENDES, 2002; FREITAS, H, 2003).

Assim como Freitas, H (2003) Mendes (2002) e muitos outros pesquisadores e educadores brasileiros, continuamos acreditando e defendendo que a universidade, dentro do contexto brasileiro, continua sendo o local mais apropriado para o processo de formação de docentes, considerando que é no seu interior que são desenvolvidos conhecimentos (práticas e pesquisas) que permitem o reconhecimento das necessidades próprias dessa formação, podendo contribuir para a melhoria de todos os aspectos necessários. Dessa forma, precisamos estar atentos para os riscos de se transferir a formação de professores para ambientes externos à universidade, pois isto poderá aprofundar a dicotomia existente entre o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica necessários para o exercício da profissão de educador. Desse modo, o caráter técnico na formação será enfatizado. Outro fator complicador, que destacamos, é que esta prática se reflete nos perigos da formação aligeirada, preocupada apenas com questões financeiras, muito comuns no meio privado de ensino. Nesse sentido, Mendes (2002) pontua que, ao distanciar os programas de formação da universidade, corre-se o risco de fragilizar ainda mais o processo existente.

Outro aspecto decorrente do anterior pode ser percebido nos artigos sequentes no documento, uma vez que expressam a concepção de docência dos legisladores, enfocando-a como uma atividade do fazer, portanto, do saber-fazer, distanciada do pensar, pesquisar e produção do saber. Isto, pois, no Art. 63, é apresentado como se procederá a formação no interior dos institutos superiores de educação, bem como qual o seu espaço de atuação. Assim, determina:

Os institutos superiores de educação manterão:

> I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Analisando esses incisos, podemos perceber como atendem aos interesses do mercado, pois abrem um grande quinhão financeiro, ao trabalhar com esta lógica técnico-instrumetal para a formação. Cabe a estas instituições, em curtos espaços de tempo, formar profissionais que já se encontram no mercado sem formação inicial compatível, para atender ao princípio de formação que a lei determina. Essa formação pode acontecer envolvendo apenas o ensino, o que não é dispendioso para as instituições e não envolve profissionais com formação avançada para ocupar as disciplinas do currículo. Salientamos que este modelo de formação fragiliza a profissionalização destes profissionais; além de não oferecer elementos para que os profissionais formados neste modelo consigam responder às demandas do modelo de educação inclusivo.

Outro aspecto que queremos destacar encontra-se no inciso III deste artigo, que se encontra vinculado ao anterior pela abertura de espaços de exploração econômica. Contudo, destacamos o fato de a formação continuada dos profissionais também ser transferida para os institutos. Percebemos no conjunto deste artigo um atentado direto às universidades públicas do país no tocante à formação docente, uma vez que se determina que todas as formas de formação destes profissionais aconteçam nos institutos superiores de educação, sendo realizadas a partir do paradigma praticista.

Neste sentido, chamamos atenção para as particularidades denotadas ao desempenho do trabalho educativo destacada por Scalcon (2005). Considerando que estas políticas além de interferirem na compreensão do ser professor, impulsionam diretamente na sua formação; ao criar novas formas e *locus* distintos para a formação, produz uma lógica que aproxima as instituições formadoras dos sistemas de ensino e balizam os conhecimentos básicos destinados à formação do professor para atuar na educação básica.

Em suma, a LDB/96 é um forte exemplo desta situação de expropriação da qualidade da formação docente quando cria novos espaços para sua efetivação, desvinculando-a de instituições cujo trabalho formativo alia-se ao tripé ensino, pesquisa

e extensão. Acreditamos que este movimento de distanciamento da formação poderá ter desdobramentos diretos na qualidade da formação uma vez que: a) o distanciamento da formação de professores da pesquisa favorece o aligeiramento e a inserção ampliada da "técnica" como mero recurso de ensino; b) dificulta o rompimento com os paradigmas tradicionais; c) limita o desenvolvimento nos profissionais de uma postura pautada na problematização das dificuldades cotidianas, na busca de novos referenciais capazes de explicitar melhor as relações geradoras destas dificuldades, bem como na construção de alternativas de práticas pedagógicas capazes de superar estas dificuldades. Consideramos o conjunto destes elementos essenciais para um desempenho profissional em escolas inclusivas que possuem o compromisso de ensinar a todos os alunos, promovendo aprendizagem a todos eles.

Entendemos que essa lei não se preocupa em romper com a divisão do trabalho no interior da escola, atitude compatível, aliás, com as proposições constitucionais de formar o trabalhador. A escola precisa assemelhar-se a uma empresa em todos os seus aspectos de funcionamento, se fosse possível, na lógica atual, gerar lucros. Por isso, no art. 64, mantém-se a presença das funções de orientadores, inspetores e administradores escolares e de supervisor educacional, o que também poderá acontecer em dois momentos, na graduação ou pós-graduação. Conforme já analisamos, a lei não dissimula seu compromisso com o mercado, pois, sempre que possível, abre um espaço novo de exploração da educação pelo setor econômico.

A lei amplia a carga horária destinada à prática nos cursos de formação, que anteriormente era de 150 horas. De acordo com o art. 65, "a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas". Sendo que, para o cumprimento dessas horas, conforme já apresentado anteriormente, poder-se-á realizar aproveitamento de experiências docentes anteriores, o que não era permitido anteriormente. Este artigo gerou grandes dificuldades para os currículos das Licenciaturas se ajustarem a esta nova realidade sem alterar a carga horária já existente.

Com relação à formação dos docentes formadores dos professores que atuaram na escola básica, a lei, no art. 66, determina que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado", não dando grandes destaques a esta questão.

Salientamos que o referido título organiza a formação de docentes e demais profissionais da educação de forma geral e flexível, sem abordar a formação para a

educação especial. Em linhas gerais fortalece e valoriza a profissionalização do docente. Identificamos a presença de um conceito de magistério enquanto uma profissão que exige formação inicial e permanente para seu exercício, o que consideramos positivo, desde que não se vincule a sua realização a instituições preocupadas apenas com o ensino. Assim, acreditamos em decorrência dessa compreensão, a lei valoriza e estimula a formação continuada dos profissionais na medida em que a alia à remuneração através do Plano de Carreira Docente. Essa questão pode ser observada no fato de a lei considerar os momentos destinados à preparação para o trabalho diário (planejamento, estudos, elaboração de materiais didáticos, atividades a serem realizadas em sala de aula, etc.) como horário de trabalho, questão que consideramos fundamental no exercício da docência.

De forma geral, esta lei representa os princípios orientadores dos mecanismos internacionais e multilaterais, presentes em todos os instrumentos de reforma nacional. Ela é um importante instrumento de reforma na educação por ser a lei máxima na área.

Em 29 de janeiro de 1999, o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, aprova o Parecer nº. 01/99 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade normal em nível médio. Este parecer foi publicado em forma de resolução pelo Ministério da Educação. No seu art.1°, define-se a função do curso normal de nível médio, qual seja, a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O artigo determina, ainda, que a esta formação seja acrescida "às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos *portadores* de necessidades educativas especiais".

Identificamos que o texto das diretrizes para a formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental em nível médio utiliza da terminologia: *portadores de necessidades educativas especiais,* para se referir às pessoas com deficiência. Há o acréscimo da palavra educativas para relacionar estas necessidades ao espaço educacional. Embora, alguns autores dizem que o mais procedente deveria ser educacional, em decorrência de o termo educativas relacionar-se mais às práticas pedagógicas do que ao processo como um todo. Consideramos que as análises anteriores já contemplaram esta discussão.

Com relação à formação oferecida nos cursos normal de nível médio, o art. 9º determina que às instituições organizem os seus currículos, considerando as realidades específicas, na perspectiva de formar docentes para atuar na educação infantil, nas primeiras séries do ensino fundamental, na educação no interior de comunidades indígenas, educação de jovens e adultos e na educação de *portadores* de necessidades educativas especiais. A resolução não fala da formação dos docentes que irão atuar no referido normal de nível médio, apenas diz que esta deverá contemplar as orientações da Lei 9394/96.

A edição desta resolução nos parece indicar que neste período o governo federal já pressentia que a meta de formar em nível superior todos os professores do país não seria atendida e, diante desta possibilidade, apresenta esta resolução que regulariza esta questão.

Dando seqüência ao movimento de reforma e adequação aos interesses do Estado neoliberal, em 2001, o Estado, através da Lei 10.172, publica o Plano Nacional de Educação para Todos, com vigência para os próximos dez anos. O Plano define algumas prioridades com o objetivo de aperfeiçoar os recursos financeiros e a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível a todos, considerando a sua extensão e qualidade. Distribui responsabilidades entre o poder público, os sistemas de ensino, as instituições educacionais e a todos a agentes educativos. Define como ações voltadas para todos os níveis de ensino, destacaremos aqui apenas as relacionadas à formação de professores.

Para a educação infantil, o documento apresentada vinte e seis metas relativas à ampliação do atendimento, no tocante à formação docente, indica: a criação e o desenvolvimento de programas de formação dos profissionais de educação infantil envolvendo os sistemas de ensino, as universidades e demais IES, visando ampliar e melhorar a qualificação dos docentes que atuam neste nível de ensino e; garantir a admissão apenas de profissionais qualificados para atuar na Educação infantil. Destacamos que os alunos com deficiência são lembrados apenas quando se trata de espaço físico e infraestrutura, no que tange à formação de professores que irão atuar na educação infantil com este público, não se indica nenhuma meta.

Percebemos que há no texto uma alusão ao atendimento educacional às crianças com deficiência, mas não se valoriza a formação docente para atuar nesta fase elementar ao desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive daquelas com deficiência.

Ressaltamos que se desconsidera no documento que o bom desempenho escolar das crianças dessa fase educacional ocorre co-relacionado à existência de bons profissionais e que, desta forma, é necessário se ultrapassar a questão da adaptação da estrutura física e de materiais pedagógicos, pois quem realiza o trabalho são os profissionais que mediam a relação entre o sujeito aprendiz e os objetos de aprendizagem.

Acreditamos, ainda, que a desvalorização desta fase da educação pode ser observada, também, na prerrogativa legal que garante e/ou exige na contratação dos profissionais que atuarão nesta etapa da educação, uma formação equivalente apenas de nível médio. O que não acontece nos níveis mais elevados de ensino.

Apesar das ponderações realizadas, o PNE/2001 chama atenção para a necessidade de uma ampliação e melhoria na formação docente para o exercício profissional nesta fase da educação. Reconhece que neste período se requer uma boa qualificação dos profissionais para promover o desenvolvimento infantil de forma adequada, estimulando e aprimorando as formas de contato e exploração do mundo pelas crianças. Em suma, fortalecem-se as discussões que consideram estar na educação infantil o início de todo o trabalho educativo, sendo esta a base na qual se oferecerá sustentação aos demais anos de escolarização, e não, apenas um espaço perdido, que prima somente pelo cuidar.

Quanto ao Ensino Fundamental, o PNE/2001 defende a necessidade de investimento em programas de formação e de qualificação de professores; para tal, chama a responsabilidade das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino na efetivação e ampliação da oferta de cursos visando habilitação de todos os profissionais do magistério (BRASIL, PNE, 2001. P.24).

O documento traça trinta objetivos e metas para o Ensino Fundamental, dentre elas, algumas envolvem as condições de escolarização das pessoas com deficiência, mas não identificamos metas relacionadas à formação de professores para atuar no referido nível de ensino.

Quanto aos objetivos e metas para o Ensino Médio, o documento traça vinte metas, destas apenas uma é relacionada à formação dos professores que atuarão neste nível de ensino: garantia de formação adequada de nível superior aos docentes que atuam no referido nível de ensino. No entanto, após a apresentação das metas e objetivos, o respectivo plano, ao discutir as diretrizes para esta fase, no tocante aos

alunos com deficiência, apresenta a necessidade de qualificação dos professores e a adaptação das escolas para atendê-los:

> A disposição constitucional (art. 208, III) de integração dos *portadores de deficiência* na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando necessário atendimento especializado, serão observadas diretrizes específicas contidas no capítulo sobre educação especial (BRASIL, PNE, 2001. P. 33)[67].

Diante do destaque acima, perguntamos: Por que no tocante ao Ensino fundamental e Educação Infantil não se destacou a necessidade de formação adequada aos profissionais para atuar nas escolas regulares com alunos com deficiência? Por que se aborda esta questão apenas no Ensino Médio? Relacionamos este fato à presença de um entendimento, generalizado na sociedade de que, no Ensino Médio, por ser um nível mais avançado de ensino, é necessário, por parte dos seus docentes, a existência de uma formação mais aprimorada e, por isso, o referido destaque acontece neste documento. No entanto, acreditamos que esta formação faz-se necessária em todos os níveis de ensino, seja na Educação Básica ou Superior. Destacamos que há, efetivamente, neste momento a necessidade de se repensar a formação docente em vista a uma proposta de educação inclusiva que atenda a todos, inclusive aqueles com diferentes formas e níveis de deficiências em todos os níveis de ensino.

O documento aborda vinte três metas e objetivos para o ensino superior. Não identificamos nestas a preocupação com a formação docente.

Para a Educação Especial, o documento destaca em suas diretrizes a finalidade desta modalidade de ensino, qual seja: "a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos" (BRASIL, PNE, 2001. P. 64).

Destacamos que, embora o documento utilize a expressão pessoas com necessidades especiais, e faça a relação destas necessidades com a educação a partir das questões de aprendizagem, o texto busca demarcar claramente quem pertence a este grupo e não deixa que a amplitude semântica originária do mesmo ganhe espaço.

---

[67] Destaque nosso

O PNE/2001 defende a criação e o desenvolvimento de uma política de âmbito social e educacional que garanta os direitos à educação para todos. Segundo o documento, esta política precisa possuir abrangência administrativa: adequação do espaço escolar e de seus equipamentos e materiais pedagógicos, incluir a *qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos na educação destes alunos*. Entretanto, chama-nos atenção o fato de o documento, neste item, destacar a necessidade da criação de uma política nacional com abrangência administrativa para garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência na escola, oferecendo-lhes recursos físicos e materiais, bem como condições para qualificação dos docentes e demais profissionais para proporcionar condições de ensino e aprendizagem para estes alunos no contexto escolar e no Ensino Superior, lócus da formação destes profissionais, o documento, entretanto, no seu interior, não trata de forma clara e incisiva este princípio.

Com relação aos profissionais que irão trabalhar diretamente com estes alunos, o documento pontua que

> A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação.
>
> Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, PNE.2001. P.65).

Entendemos que, ao priorizar a formação de recursos humanos para o atendimento escolar em todos os níveis, o PNE/2001 destaca a importância desta para a efetivação de uma prática de educação inclusiva no país. No entanto, identificamos que o documento não avança na perspectiva de prever prazos e formas alternativas para esta formação, apenas diz que deve ser realizada de forma prioritária.

Destacamos que o texto do documento hibridiza as concepções de inclusão com integração, uma vez que inicia a discussão numa perspectiva inclusiva e remonta a integracionista, quando diz da necessidade de classes especiais como forma de preparo, ajuste, condicionamento dos alunos para serem inseridos no ensino regular.

Identificamos uma confusão entre salas de recursos e apoio pedagógico com classes especiais. Salientamos que há realmente necessidade de profissionais qualificados, de recursos físicos e materiais pedagógicos adequados nas salas de aula comuns e de atendimento especializado.

Essas questões nos suscitam muitas inquietações. Por isso ponderamos que se há necessidade de atendimento especializado, não seria porque o ensino em sala comum não consegue atingir seus objetivos? Assim, refletimos que não seria necessária há existência de atendimento especializado, mas sim, de condições reais de ensino na classe comum, durante o horário regular de aula. Acreditamos que a exigência do contraturno limita a possibilidade de as crianças com deficiência experimentarem no seu cotidiano de outras formas participação social, como aulas de música, dança, a prática de esportes, em suma, outras atividades extraescolares das quais as demais crianças em sua idade participam. Acreditamos e defendemos que eles possuem o direito de ficar em casa, conviver com suas famílias, praticar esportes e atividades artísticas, ter lazer e descanso. Nesse aspecto destacamos o posicionamento de Skliar (2003) com relação ao estabelecimento de uma obsessão por sua escolarização, que, a nosso ver, mata outras perspectivas de vida saudável e prazerosa. Analisamos que a vida escolar, com turno e contraturno, torna estafante a experiência educacional destes alunos e de sua família que fica totalmente imersa nas obrigações escolares dos mesmos.

Assim, acreditamos que a perspectiva de uma educação inclusiva que preserve atendimento especializado é uma farsa, que garante apenas a inserção do aluno em sala de aula, pois sua aprendizagem e desenvolvimento escolar ocorrem no atendimento especializado no contraturno; embora a legislação garanta que a escolarização destes estudantes é uma tarefa da escola comum. No seu interior, no entanto, os profissionais não sabem o que fazer, e deixam a escolarização para o atendimento especializado, mesmo que esta não seja a sua responsabilidade. Há um movimento de transferência contínua de responsabilidades. Não conseguimos enxergar nesta prática mudanças significativas em nível de condições de aprendizado, mas apenas aumento de sobrecarga às pessoas com deficiência que precisam tornar sua vida escolar mais ampla. Neste sentido, concordamos com Skliar (2003), quando ele defende que ficamos obcecados pela deficiência, por sua superação, pelo controle do outro, de forma a não mais conseguirmos perceber outras formas de educar e agir com estes alunos. Consideramos

que essa obsessão nos tira os referenciais de ensino e aprendizagem em que precisamos estar focados.

Identificamos situações contraditórias no documento, pois, ao mesmo tempo em que ele defende o fim das classes especiais, determina sua necessidade, ainda, parece-nos que há uma confusão conceitual e terminológica sobre classes especiais e sala de recurso. Segundo o mesmo, o que varia é o público a quem se destina. No entanto, perguntamos a quem cabe distinguir este público? São os professores que não possuem conhecimentos específicos sobre a temática e que de certa forma possuem "medo" de se relacionar com estes alunos. No texto do PNE/2001, é claro o discurso de que há necessidade da presença de um lócus destinado à educação de crianças e/ou adolescentes com seqüelas graves.

Prosseguindo a análise do documento quanto às metas e objetivos da educação especial, o documento apresenta vinte e oito, destas, destaca-se: a generalização de programas de formação em serviço através do oferecimento de cursos sobre o atendimento básico a estudantes com deficiências aos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental; "incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais"; "Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação"; "introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras"; "incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem"(BRASIL, PNE.2001. P. 66-69).[68]

Consideramos que as metas apresentadas são de naturezas variadas e apresentam muitos questionamentos, em grande parte já realizados no decorrer desse texto. Entretanto, reforçamos apenas a questão da necessidade de se promover de fato a formação dos docentes e dos demais profissionais, pois essa, a nosso ver, já contribui,

[68] Foram transcritos integralmente apenas os itens relativos ao atendimento da pessoa com deficiência na escola regular e à formação docente por serem estes o foco deste estudo.

de fato, para a ampliação e melhoria das condições de ensino e aprendizagem para estes alunos e, aliadas às demais questões destacadas no documento, estas condições vão se alargando.

Identificamos que o documento destina atenção especial ao tema do Magistério da educação básica. Apresenta um diagnóstico quanto à formação e valorização do magistério e reconhece que a efetivação da melhoria da qualidade do ensino acontecerá concomitante à promoção de políticas de formação e valorização do magistério. Nesse sentido, destaca a formação profissional inicial e continuada e as condições de trabalho, salário e carreira como frentes a serem priorizadas.

Segundo o documento, os cursos de formação deverão obedecer, em todos seus níveis e modalidades, aos princípios relacionados à garantia de sólida formação teórica aliada a uma ampla formação cultural, focadas na atividade docente, priorizando a experiência escolar através da integração entre teoria e prática pedagógica; a pesquisa na formação utilizada como princípio formativo; a aproximação com as novas tecnologias de comunicação e da informação como um elemento de formação visando capacitar os docentes para integrá-las à prática do magistério; "inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação"; a construção do princípio do trabalho coletivo e interdisciplinar; experiências durante o curso de formas de gestão democrática do ensino; "desenvolvimento do compromisso social e político do magistério"; e que, nos currículos de formação, sejam buscadas a exploração e as formas de aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, PNE, 2001. P. 78)[69].

Nesta fase do documento, identificamos uma modificação da terminologia utilizada para se referir às pessoas com deficiência, abandona-se a palavra *portadores,* utilizando-se alunos com necessidades especiais, se reporta às questões educacionais de forma ampliada.

Consideramos que são indicados princípios interessantes, entretanto, como realizá-los numa proposta formativa que valoriza as competências técnicas em detrimento das demais, que se propõem de forma aligeirada e fora do espaço universitário que trabalha de maneira a unir ensino, pesquisa e extensão? São princípios

[69] Foram transcritos apenas os princípios que se relacionam à formação docente e a educação especial por serem estes o foco deste estudo.

formativos que, além de perpassarem toda a formação, exigem muito trabalho pedagógico e aprofundamento teórico (MENDES, 2002; FREITAS, H, 2003).

Dessa forma, a formação inicial não conseguirá contemplar de forma aprofundada todos estes princípios, então, muitos deles são destinados ao processo de formação continuada que foge ao controle das instituições formadoras. No tocante à esta temática, o PNE/2001 aponta vinte e oito metas e objetivos a serem atingidos, destacamos: ampliação da formação inicial e continuada dos profissionais da educação; o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a formação de professores; promover nas instituições públicas de nível superior, o oferecimento "de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil"; "incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social", dentre outras[70](BRASIL, PNE, 2001. P. 79).

Identificamos que formação para atuar na educação de pessoas com deficiência, segundo o documento, acontecerá na pós-graduação. O que consideramos um equívoco, pois todos precisam receber formação adequada na graduação, para atuar em classes comuns no ensino de crianças com deficiência, considerando que o modelo educacional do país é da educação inclusiva. Não temos garantias de que os egressos dos cursos de graduação irão participar de cursos de pós-graduação.

Enfim, consideramos o Plano Nacional de Educação 2001 um documento amplo que abrange todos os níveis e modalidades de ensino. Abordamos aqui apenas aqueles que focam a formação de profissionais para o magistério na educação básica e superior por ser este o corpus deste estudoç o documento, no entanto, é muito abrangente e não é possível explorar todas as suas contribuições neste capítulo.

Em 2001 o Conselho Nacional de Educação/Câmara Básica de Educação emite o parecer 017/2001, sobre as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica. O texto apresenta um breve histórico da educação das pessoas com deficiência, apresenta os fundamentos legais que compuseram a base para o parecer.

Identificamos que esse documento foi elaborado em duas grandes linhas, a primeira voltada para os sistemas de ensino e a segunda, para a formação de professores. Ao discutir o espaço da educação especial nos sistemas de ensino, o

[70] Foram transcritas apenas as metas que se relacionam à formação docente e à educação especial por serem estas o foco deste estudo.

Parecer destaca que esta se insere de forma transversal em todos os níveis da educação escolar, ou seja, perpassa da Educação Básica à Educação Superior, e às demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

Quanto à formação docente, o documento considera o disposto no artigo 59, inciso III da LDB/96. Este inciso demarca a necessidade da existência de dois perfis de profissionais para atuar "com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial" (BRASIL, CNE, Parecer 017/01. P. 12).

Segundo o documento, podem ser considerados professores capacitados para atuar 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 ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
> II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
> III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
> IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Considerando o exposto neste documento, que afirma claramente que os professores, os quais atuam em classes comuns com alunos com deficiência[71], precisam possuir uma formação teórica e prática, adequada que lhes possibilite atuar pedagogicamente de forma assertiva com estes alunos, como se explica o fato de a legislação relativa aos cursos de licenciatura e formação de professores de nível médio não tratarem de forma incisiva e responsável esta questão? Ainda, quantos professores estão recebendo em suas salas de aula alunos com diferentes modalidades e níveis de deficiência sem terem recebido formação adequada para tal?

O documento considera, ainda, que a inserção de disciplinas isoladas com uma carga horária ínfima seja capaz de oferecer condições para o exercício profissional com esse grupo de alunos na escola comum, cujas condições materiais e físicas não são nada favoráveis. Entendemos que esta é uma questão problemática, pois o entendimento que o texto legal possui de competência do professor vincula-se ao saber fazer. Entretanto,

[71] No caso do documento, esta atuação ultrapassa o atendimento às deficiências físicas, intelectuais e sensoriais, mas as dos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo um conjunto mais amplo.

acreditamos que a prática pedagógica em sala de aula exige mais do que um fazer descontextualizado e praticista. A nosso ver, exige o desenvolvimento de um saber ensinar e interagir de forma pedagógica assertiva com estes alunos, o que não é possível apenas com a presença deste debate de forma fragmentada e superficial no currículo durante a formação.

Assim, cobrar um bom desempenho do professor nesta situação é, em nosso entender, no mínimo, desconsiderar o direito da criança de estar na escola e se desenvolver naturalmente, sendo ainda uma violência com o professor. Isto, pois, a criança estará na escola, mas não lhe será garantido o direito de aprender neste espaço, restando-lhe o recurso dos atendimentos especializados; que, na prática, não conseguem atender à necessidade desses alunos. Ademais, o professor precisará aprender a suportar o enorme contingente de decepções e tentativas não correspondidas para desempenhar seu trabalho na escola.

O documento ainda apresenta a figura dos professores especializados em educação especial, qual seja:

> aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:
> a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e
> b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A leitura das definições acima assinala que os professores especializados precisam comprovar sua preparação para o exercício da atividade. Entendemos que se cria uma enorme expectativa na atuação destes profissionais, os quais precisam comprovar que podem atuar de forma coerente e assertiva pedagogicamente com esses alunos. Entretanto, eles ainda precisam apresentar certificação de que receberam, nos cursos realizados de formação inicial e/ou continuada, conhecimentos específicos da educação especial. Assim, além de possuírem conhecimentos teóricos, precisam demonstrar um bom desempenho prático.

Consideramos que o texto aborda a formação de um superprofessor com conhecimentos e envolvimento profissional em todas as áreas de deficiência, como se isto fosse simples e possível de ocorrer. Percebemos nesse discurso a ausência de preocupação com a aprendizagem e, portanto, desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência; isto porque lhes oferece um atendimento generalizado e superficial e, em contrapartida, cria-se no imaginário social a ideia de que ocorre o inverso, um atendimento específico e qualificado. Ora, entendemos que, para atuar com alunos com deficiência, não se requer apenas conhecimentos superficiais, nem professores polivalentes, superprofessores, como propõe este parecer, há mais elementos a serem considerados.

Como exemplo dessa questão, apresentamos que, para ser um bom professor de surdos, é necessário possuir mais que resíduos de discussões teóricas e experiências práticas. É necessário ser usuário da Língua Brasileira de Sinais, ainda, compreender aspectos específicos do ensino e da aprendizagem de pessoas surdas, cultura surda, dentre outras. No caso das pessoas cegas, também é preciso desenvolver conhecimentos que ultrapassem o reconhecimento do Braille. Assim, sucessivamente. Como um profissional poderá conseguir domínio de todas as áreas e realizar um atendimento de boa qualidade a estes alunos, ser capaz de auxiliá-los a ampliar suas condições de bom desempenho escolar? Em suma, a nosso ver, estas proposições desconsideram as especificidades de cada deficiência e não proporcionam, portanto, a sua compreensão, restando apenas o respeito como princípio de trabalho.

Destacamos que o referido parecer apresenta clara intenção em aproximar as instituições de ensino superior com a realidade da educação inclusiva presente na Educação Básica porque lhes distribui responsabilidades, no tocante ao desenvolvimento de pesquisas visando

> a busca de melhores recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de maneira cada vez mais autônoma do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania. Estudos e pesquisas sobre inovações na prática pedagógica e desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias ao processo educativo, por exemplo, são de grande relevância para o avanço das práticas inclusivas, assim como atividades de extensão junto às comunidades escolares (BRASIL, CNE, Parecer 017/01. P. 14)

Para complicar mais esta questão, o texto do documento ainda apresenta a defesa de que todos os alunos, em diferentes momentos e circunstâncias de suas experiências escolares, podem apresentar necessidades educacionais diferenciadas, cabendo aos professores identificar estas dificuldades e como conhecedores de diferentes estratégias de ensino, dar uma resposta positiva a estas demandas. Nesse sentido, parece-nos que o documento quis simplificar as demandas educacionais originárias da escolarização de pessoas com deficiência, comparando-as com simples dificuldades escolares surgidas no percurso de escolarização vivido pelos estudantes em geral. Entretanto, oscila nesta posição, pois ao conceituar necessidades educacionais especiais, o documento sinaliza que o entendimento destas necessidades educacionais especiais abrange dificuldades mais severas, pois requer conhecimento especializado: "requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno, meios para acesso ao currículo" (CNE, Parecer, 017/01. P. 14).

Esta definição tenta esclarecer quais as necessidades apresentadas pelos alunos poderão ser consideradas especiais, demandando a intervenção especializada, no sentido de garantir a equiparação de oportunidades ao acesso ao currículo a todos. O documento pretende deixar bem demarcado o seu entendimento sobre esta questão e, posteriormente, apresenta que o caracterizador da existência de uma necessidade educacional especial é a presença de uma série de demandas por recursos e apoios especializados. Entretanto, o mesmo não diz a natureza deste apoio, o que, a nosso ver, poderá envolver tanto os pedagógicos como os terapêuticos. Chamamos atenção para o fato de esta indefinição, quanto à natureza dos atendimentos, poder ser utilizada como argumentação para se transferir para as escolas regulares todo o aparato terapêutico oriundo das escolas especiais. O que provocaria não uma mudança de paradigmas, mas a simples transferência do *lócus* com suas condições de atendimento, restringindo os aspectos pedagógicos e educacionais.

Entendemos que a deficiência não pode ser realmente tomada como centralidade, contudo, não pode ser ignorada, pois esta tem muito a dizer sobre si, durante o estudo sobre as práticas pedagógicas que melhor respondem suas necessidades. Isto, pois, precisamos compreender e considerar que o sujeito da aprendizagem é um ser completo e complexo, com características individuais e peculiares, que possui, assim, diferentes formas de se relacionar com a deficiência. Logo, esta não pode ser subjugada, pois é uma realidade.

O documento reforça que o *lócus* da educação especial são todas as unidades educacionais do ensino básico e superior do país. Que os alunos com deficiência possuem os mesmos direitos e deveres inerentes aos demais alunos, sendo de responsabilidade dos sistemas e modalidades de ensino oferecer-lhes todas as condições necessárias para seu desenvolvimento escolar e futura inserção no mercado de trabalho, dentre elas, possuir profissionais capacitados para atuar na escolarização de todos. Em suma, destacamos que o documento é bem abrangente, sendo tratados aqui apenas os temas que compõem o corpus deste estudo.

Em decorrência do referido Parecer, em 11 de setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, edita a Resolução nº. 2 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil. O texto e os temas apresentados nesta resolução foram amplamente divulgados durante a exploração do Parecer CNE/CEB n.017/01 que apresentou os princípios e diretrizes da referida resolução e, por isso, não requer, no nosso entendimento, ser retomado.

Prosseguindo o processo de reestruturação do sistema de ensino, atendendo inclusive aos objetivos e metas do PNE/2001, em 18 de Fevereiro de 2002**,** o CNE/CP edita a Resolução nº 01/02 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. No seu art. 2º, apresenta sete incisos para tratar da organização curricular das instituições, orientando à formação para a atividade docente; dentre eles, destacamos: I - *o ensino visando a aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade*[72] (BRASIL, CNE/CP, 2002).

Estes dois incisos das diretrizes revelam e reforçam a necessidade de uma formação docente que seja capaz de promover ensino com aprendizagem a todos, inclusive aos seus alunos com deficiência independente da natureza, modalidade e nível da mesma. Porém, quando trata desta questão, o documento é pouco incisivo, como analisaremos posteriormente.

Outro aspecto que destacamos é o fato de o documento optar pela utilização do termo diversidade em detrimento da diferença. O documento apresenta o acolhimento e o trato da diversidade como fundamento formativo; o que, a nosso ver, demonstra a intenção de não aprofundar no debate antropológico e sociológico da diferença. Assim, trata-se de acolher, receber e relacionar-se com a diversidade, considerando que todos

[72] Destaque nosso.

são diversos, possuem na própria natureza o princípio da diversidade, imbricados na sua individualidade. Neste sentido, foca a questão no indivíduo, deslocando-a do coletivo, da discussão imanente de um grupo, considerado minoria, mas que se vê envolvido na luta pela garantia das suas condições de acesso e usufruto aos bens sociais, educacionais e culturais. Para nós, este entendimento destitui o valor coletivo e centraliza a discussão formativa de forma pulverizada e pouco substanciada no conhecimento da diferença, enquanto produção histórica, social, cultural e econômica.

Consideramos, ainda, que essa concepção cria um viés formativo pouco crítico e propositivo, pois enuncia um sujeito diverso, despolitizado, supostamente neutro e desvinculado de suas lutas históricas. A diferença entendida desta forma pode apenas ser acolhida e respeitada, mas não compreendida e investigada como forma de conhecer e promover de forma assertiva um trabalho educacional com estes alunos. Em suma, acreditamos que esta compreensão acaba criando uma falsa compreensão dos anseios do grupo de pessoas com deficiência com relação à escola. Isto se repete em relação às questões étnicas e sociais. O processo de formação promove a constituição de um profissional que irá realizar um trabalho nas escolas que não é capaz de atender ao direito destes grupos historicamente excluídos. Perpetua-se um modelo de ensino e aprendizagem em que estes alunos não são capazes de criar elementos identitários com os mesmos, ou seja, suas necessidades, sua forma de viver, de ser e se relacionar com o mundo e com o conhecimento não se encontram refletidas no trabalho educacional desenvolvido. Assim, esse grupo de alunos não cria vínculos com a escola, com os educadores, etc.

No seu art. 6º, o documento, quando trata da construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, elenca sete competências que devem ser contempladas na formação de docentes para atuar na Educação Básica e apenas no § 3º, inciso II, determina que sejam tratados os "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as *especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais* e as das comunidades indígenas" [73] (BRASIL, CNE/CP, 2002).

Analisando, de maneira geral, o texto das diretrizes, apoiados no estudo de Catani, Oliveira e Dourado (2001), nós percebermos que parte considerável do mesmo trata do controle do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e do domínio dos conteúdos. Identificamos uma aparente inexistência de preocupação com os aspectos

[73] Destaque nosso.

gerais da educação e do processo pedagógico. Visão que, à primeira vista, pode parecer contraditória ao que expressa a LDB/96, já que esta aponta para um possível processo de transformação de concepção educacional que ultrapasse as questões específicas do ensino, envolvendo as atividades relativas ao planejamento, avaliação e gestão democrática.

No entanto, entendemos que o distanciamento entre os princípios enunciados pelos dois documentos é apenas de caráter ilusório. Eles se sustentam e possuem raízes comuns, uma vez que são extremamente compromissados com os interesses do sistema capitalista neoliberal, e juntos buscam oferecer condições reais para o estabelecimento dos princípios do mercado na educação, assim, são de natureza altamente flexibilizadora.

Como desdobramento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, foi elaborado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, diretrizes nacionais para todas as licenciaturas. Neste estudo, porém, iremos apresentar e discutir apenas aquelas que compõem o nosso objeto. São estes documentos que orientam desde 2002 todos os currículos do país[74].

a) Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Instituídas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) através da Resolução n. 07, de 11 de Março de 2002, analisadas e aprovados pelo Parecer do CNE/CES n. 1.301/2001;

b) Diretrizes Curriculares para os cursos de História, instituídas através da Resolução n. 13, de 13 de março de 2002, do CNE/CES. Aprovadas e analisadas pelo Parecer nº. 492/2001do CNE/CES;

c) Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, Resolução n. 14 do CNE/CES, de 13 de Março de 2002. Aprovadas e analisadas pelo Parecer do CNE/CES nº. 492/2001;

d) Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, Resolução CNE/CES, n. 18, de 13 de março de 2002**.** Aprovadas e analisadas pelo Parecer do CNE/CES nº. 492/2001;

e) Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Resolução n. 3 CNE/CES, de 18 de fevereiro de 2003. Aprovadas e analisadas pelo Parecer CNE/CES, nº. 1.302/2001.

[74] Lembramos que o estabelecimento destas diretrizes Nacionais para os Cursos de Licenciaturas atende aos objetivos e metas do PNE/2001.

f) A Resolução nº. 01, CNE/CP, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura apoiada no Parecer CNE/CP nº. 5/2005, incluindo a emenda que retifica o constante do Parecer CNE/CP nº. 3/2006. No art. 5º, o documento traça o perfil do egresso do curso e, para tal, apresenta dezesseis aptidões que deverão ser desenvolvidas pelo licenciado, destas o inciso V e X, respectivamente, relacionam-se ao ensino de pessoas com deficiência: "reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas"; e "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". No art. 8º, ao orientar a organização do Projeto pedagógico do curso, quando trata da integralização curricular, no inciso III, ao definir as atividades complementares, aborda que opcionalmente poderão ser oferecidas vivências envolvendo a educação de pessoas com necessidades especiais.

Durante a análise dos documentos das Diretrizes Nacionais para as Licenciaturas, citados acima, com exceção do curso de pedagogia, identificamos que as demais licenciaturas não tratam da formação do docente que irá atuar em processos de ensino envolvendo as pessoas com deficiência, restringindo esta discussão ao que se orienta nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. O que se entende que eles estão subentendidos, por estarem contemplados nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, que abordam a temática de forma tímida e pouco pontual. Em suma, entendemos que estes documentos, de forma direta e indireta, não assumem a responsabilidade de discutir e formar professores e demais profissionais da educação compromissados com o ensino e a aprendizagem das pessoas com deficiência, bem como com aqueles grupos considerados "minorias".

Prosseguindo o movimento de reforma e organização do sistema educacional, em 07 de novembro de 2003, o MEC editou a Portaria nº. 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências, visando instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Esta portaria, em seu art. 1º, determina a inclusão

> nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

A portaria se utiliza da terminologia portadores de deficiência numa alusão a posicionamentos conceituais já analisados neste texto. O uso destas terminologias traz para o interior dos programas de formação e das IES o discurso da deficiência pautado na visão clínica e terapêutica, demarcando a mesma como condição negativa que determina o sujeito. Quando se reporta ao cego, ao surdo, como portadores de deficiência, o correlaciona com uma pessoa que carrega uma característica que o determina e o agrupa segundo suas dificuldades. Destacamos que a pessoas surdas e/ou cegas possuem características e subjetividades peculiares e não podem ser definidas e determinadas tendo como referência apenas a deficiência.

A portaria ainda determina que a Secretaria de Educação Superior, apoiada tecnicamente pela Secretaria de Educação Especial, estabeleça os requisitos de acessibilidade. Estes deverão se basear na "Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos" (Art. 2º.).

Em 2005, o MEC lançou o Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio, cujo objetivo é a formação inicial para Professores da educação básica visando a melhorar a sua qualidade. É um projeto realizado com a parceria do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED) e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). Trata-se de um Programa de formação inicial voltado para formação inicial de professores que estão atuando nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não possuem habilitação para tal função (licenciatura).

O Programa é parte das ações que visam à valorização da escola e do magistério. Seu desenvolvimento visa desencadear as ações balizadas em seis eixos compatíveis com as orientações das Diretrizes nacionais para a formação de docentes para a educação básica. O documento ressalta que durante as atividades de formação

> devem ser consideradas as políticas que dispõem sobre a *inclusão escolar* e social, o que significa possibilitar a acessibilidade curricular

> do *aluno com necessidades especiais* nas diferentes áreas do conhecimento, bem como as políticas que tratam das diversidades culturais e étnico-raciais brasileiras que permitem uma inclusão escolar mais igualitária. Outrossim, os referidos cursos podem ser elaborados de modo a atender a formação específica para professores que atuam em escolas do campo (BRASIL, MEC, Pró-formação, 2005. P. 04).

No entanto, este programa não apresenta como estas atividades devam acontecer durante a formação. Destacamos, ainda, que. ao definir o perfil do professor que se pretende formar no programa pró-formação, esta questão aparece difusa. Isto pode ser observado no fato de o mesmo apontar dez elementos que precisam ser contemplados durante a formação e apenas no item dez relacionar a formação de docentes para atuarem na escola comum com alunos com deficiência. Essa relação, no entanto, acontece de forma bem generalizada: "compreensão dos processos de aprendizagem de modo a ser capaz de trabalhar as diferenças individuais e necessidades especiais dos estudantes". Ademais, chamamos a atenção para o fato de o programa não explicitar como este elemento deverá permear o currículo de formação. Essa situação parece-nos preocupante, pois o Estado edita e publica inúmeras leis e decretos instituindo a educação inclusiva, dispõe sobre a necessidade de formação docente para atender a esta nova realidade e cria um programa de formação em serviço para profissionais que vivenciam no seu cotidiano as demandas originárias desta realidade e não oferece nenhum destaque a mesma no referido programa. Assim, ressaltamos que nem a formação inicial destinada a novos docentes, nem aquela destinada aos profissionais que já se encontram em serviço focam de forma pontual esta questão.

Visando incentivar a expansão de programas de formação inicial e continuada de professores, o MEC publicou, em de 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº. 11.273, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. O art. 1º determina que estas bolsas de estudo sejam financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em programas propostos de MEC, visando:

> I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;
> II - à formação continuada de professores da educação básica; e
> III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Os objetivos destacados para os programas, a nosso ver, não demarcam a necessidade de se promover uma formação de docentes adequada ao atendimento educacional das pessoas com deficiência. Assim, acreditamos que se perde a oportunidade de promover a inserção da discussão desta temática nos diferentes programas de formação docente, sejam de formação inicial ou continuada.

Ainda objetivando organizar as políticas de formação de professores, a Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007, a qual modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que até a publicação desta lei ocupava-se apenas do ensino superior, agora, segundo o art. 2º, passa a subsidiar "o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País".

Para a educação Básica, o § 2º deste mesmo artigo apresenta como finalidade induzir e fomentar a formação inicial e continuada de docentes para o referido nível de ensino, através do estabelecimento de convênios com as IES públicas e/ou privadas com a colaboração do poder público federal, estadual e municipal. O documento ressalta que os programas a serem desenvolvidos devem ser:

> I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância;
> II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância.
> § 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Acreditamos que a vinculação do financiamento da formação continuada aos programas de educação à distância demonstra que o Estado não tem a intenção de flexibilizar a carga horária de trabalho dos profissionais da educação para que estes possam se qualificar. Ainda, a nosso ver, essa vinculação vai provocar o surgimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, à distância; o que poderá fragilizar o desenvolvimento destes cursos no país. Assim, entendemos que essa lei veio para, em consonância com as determinações do FUNDEB, subsidiar as políticas nacionais futuras para formação docente e melhoria da qualidade no ensino ministrado na Educação Básica no país.

A análise, de forma geral, indicou que a legislação educacional e a legislação que aborda a educação das pessoas com deficiência e formação de docentes, para atuar

na escolarização destas pessoas, não possuem articulação entre si, não apresentam consenso conceitual quanto aos termos utilizados, fazem do uso, muitas vezes, de termos com bases epistemológicos distintas, como sinônimos etc. Logo, consideramos que os documentos analisados no conjunto não apresentam um direcionamento à formação docente que contemple as demandas no processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Diante da análise realizada, parece-nos que a educação inclusiva poderá funcionar melhor para outras minorias, mas, para o caso das pessoas com deficiência, ainda teremos um longo caminho a ser trilhado, inclusive com relação à formação de professores para oferecer as mínimas condições de escolarização para estes aprendizes.

1.3 - A formação docente nos documentos internacionais que influenciam a educação no Brasil e versam sobre os direitos das pessoas com deficiência

O primeiro documento relevante encontrado, elaborado a partir da década de 1990, foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência de Jomtien, na Tailândia, realizada no período de 05 a 09 de março de 1990.

Identificamos no documento a existência de uma base de compromisso com a educação inclusiva, demonstrando centralidade nas questões de ensino e de aprendizagem de todos os alunos em idade escolar, sem distinção alguma de natureza étnica, cultural, social, econômica, física, intelectual e sensorial. O documento destaca a necessidade da definição de políticas educacionais voltadas para melhoria da educação básica. Fator, aliás, apontado por Coraggio (2003) como premissa presente nas orientações dos mecanismos internacionais e multilaterais para as reformas do Estado nos países em desenvolvimento.

Encontramos no texto a defesa pela melhoria das condições de trabalho e formação docente para que estes profissionais possam colaborar com as metas de oferecimento de educação de qualidade para todos. Os reflexos destas orientações podem ser identificados nos documentos nacionais como a LDB/96 e o PNE/2001.

Em seguida, mundialmente, a Declaração de Salamanca de 1994 assume relevância neste aspecto. A referida conferência aconteceu em Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994, contando com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia na qual se reafirmou o compromisso com a Educação para Todos defendida em Jomtiem. Foi reconhecida a necessidade e a

urgência de se providenciar "educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados" (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. P. 01). Consideramos que o fato de o texto utilizar a terminologia necessidades educacionais especiais tenha reforçado a sua utilização nos documentos oficiais surgidos após sua homologação.

O documento, por meio de seus princípios, institui e/ou reforça a escola regular como *lócus* de escolarização das pessoas com deficiência, criando uma proposta de trabalho educacional focada nos processos de ensino e aprendizagem, abordando a deficiência como uma característica que precisa ser compreendida, para promover condições de proposições de ações pedagógicas capazes de garantir oportunidades de escolarização reais a estes alunos. Neste movimento, defende o combate à discriminação como um princípio norteador da educação inclusiva.

O documento ainda chama a responsabilidade dos governos dentre muitos aspectos, para a "garantia de mudanças nos sistemas de formação de professores, tanto na formação continuada em serviço, como durante a formação inicial quanto a inclusão da temática de educação especial dentro das escolas inclusivas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. P. 02).

Desta forma, desde 1994 existe um indicativo de natureza internacional que aponta a necessidade da inclusão da temática educação especial na formação de docentes que atuam e/ou atuaram na educação comum, para que estes se sintam preparados para realizar o ensino de pessoas com deficiência no contexto de escola comum.

Destacamos no documento a presença da defesa ao direto de escolha que as pessoas com deficiência e suas famílias possuem em optar pelo modelo educacional e local de escolarização, ou seja, não podemos exigir e determinar que todos os alunos queiram ser escolarizados na escola comum. Precisamos, sim, oferecer a possibilidade de escolha, esclarecimento sobre os possíveis benefícios e prejuízos mediante as opções realizadas. O documento, a nosso ver, não determina o fim da escola especial para o surgimento da escolarização na escola comum, mas incentiva a ampliação do espaço de escolarização na escola comum, como um direito de todos.

Entendemos que este princípio reforça e esclarece a polêmica de que a criança e/ou o adolescente precisa aprender na sala comum e não, no atendimento especializado. Se o atendimento especializado estiver substituindo a escolarização comum, significa que a segunda não tem desempenhado sua função com eficiência e que esta ação precisa ser repensada sob pena de não ser compatível com a proposta educacional apresentada. Consideramos que este princípio liberta os alunos com deficiência da escravidão da escola que os priva de participarem de outras formas de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto aos educadores, o documento destaca a necessidade de se desenvolver uma formação apropriada a todos como condição preliminar para que ocorra o progresso das escolas inclusivas. Assim, orienta:

> *Treinamento* pré-profissional fornecido a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma, desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. P. 10)[75].

Consideramos que a utilização do termo *treinamento* remete à uma formação de base técnica e instrumental, e esta noção é reforçada no entendimento apresentado de prática de ensino, como momento de aprender a prática, não se preocupando em refletir e repensar a prática. Esta concepção instrumental perpassa inclusive as orientações para a formação em serviço e/ou continuada de professores. Entendemos, no entanto, que já discutimos neste estudo as limitações e os desdobramentos decorrentes desta concepção na formação de professores.

Com relação à formação de professor, o documento reafirma a necessidade de se promover a inserção no currículo de elementos relacionados à aprendizagem das habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais, e que

[75] Destaque nosso.

estas habilidades sejam consideradas durante a avaliação dos cursos de licenciatura. O documento, no entanto, não apresenta quais são as habilidades requeridas para a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, como é chamado no texto. Entendemos que, dentro do contexto do documento, estas habilidades se aproximam do conceito de competências técnicas e instrumentais presentes no modelo da racionalidade técnica, cujas bases vinculam-se ao saber fazer, que já analisamos.

Destacamos, também, o fato de o documento apresentar a necessidade da formação em serviço ocorrer na própria escola como forma de interação entre os formadores e a escola, indicando o uso de educação à distância apenas como uma possibilidade para se somar neste processo. A nosso ver, este é um fator positivo, pois aproxima as instituições formadoras da realidade da escola básica, uma vez que, na maioria dos casos, com exceção dos professores que trabalham com estágios curriculares, grande parte dos docentes do ensino superior encontram-se afastados desta realidade.

Entendemos que o documento defende a formação de especialistas em educação especial, profissionais que além de oferecer atendimento aos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, como é considerado no texto, ainda atuarão na formação de outros profissionais que trabalham na escola, fortalecendo o papel da educação especial no modelo de educação inclusiva. O documento, ainda, define que esta formação tenha no primeiro momento um caráter mais abrangente para ser especializado numa segunda etapa do mesmo currículo. O que, na visão dos elaboradores do documento, favoreceria a compreensão de forma geral de todas as deficiências, garantindo sua flexibilidade para o trabalho nas escolas, seja como professores de sala de aula, ou formadores de outros professores. Acreditamos que, na formação de professores para a educação especial, seja possível ser considerado o atendimento a estas orientações, pois entendemos que, para a compreensão das especificidades, perpassa um entendimento ampliado do todo que as compõe.

Quanto às universidades, o documento aborda que possuem um papel importante atuando na "pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de *treinamento*"[76]. Indica a necessidade das instituições que realizam a formação de professores ofereçam apoio às escolas regulares

[76] Destaque nosso.

no atendimento adequado dos alunos com deficiências (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. P. 11).

O documento é muito abrangente, apresentaram-se aqui apenas os tópicos que de forma direta ou indireta correspondem ao *corpus* deste estudo. Ressaltamos que os princípios, os conceitos e as orientações emanadas por este documento podem ser encontrados permeando a legislação brasileira educacional elaborada e publicada pós 1994. Sendo, portanto, um documento muito importante no tocante à inclusão educacional em geral.

Outro documento internacional de relevância na área foi a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

O documento destaca como pré-requisito indispensável aos direitos humanos o acesso igualitário a todos os espaços da vida, sejam quais forem, cultuais, sociais, políticos econômicos e educacionais. Reforça a necessidade de união de esforços internacionais para a construção de uma sociedade inclusiva, objetivo premente do documento. Não aborda especificamente a formação docente para a concretização destes direitos no campo educacional.

Posteriormente, ainda em 2001, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, publicada no Brasil através do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. O documento enfatiza a necessidade de todos os países se comprometerem em investir em pesquisas e programas para se destituírem todas as formas existentes de barreiras para a vida das pessoas com deficiência. Este documento também não aborda especificamente a questão da formação docente.

Nesta parte deste capítulo destinado à análise das políticas públicas nacionais de formação docente em contextos de educação inclusiva, apresentamos um desenho bastante amplo sobre as legislações nacionais e documentos internacionais focando a discussão das questões relativas à formação docente em contextos de educação inclusiva. Pretendemos encontrar nesta parte do estudo subsídios para segunda parte deste capítulo, questão empírica do estudo.

2. O campo empírico do discurso: Os projetos institucionais e os currículos

Agora, apresentamos as análises dos projetos pedagógicos das instituições envolvidas no estudo, dos currículos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras com habilitação em língua portuguesa, Pedagogia e Matemática e dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nestas áreas nas instituições públicas federais: UFG, UFMS, UFMT, UnB e UFU.

2.1 – Os Projetos Institucionais

Nossa primeira intenção era conhecer os projetos Políticos Pedagógicos das Instituições e verificar a existência da temática em seu interior. No entanto, esta tarefa foi inviabilizada, pois este documento, com esta nomenclatura, não foi localizado. Então, mediante aos objetivos da pesquisa, buscamos outros documentos das instituições que pudessem nos oferecer subsídios para o que pretendíamos conhecer. Então, tomamos como objeto de análise os *Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI)* das instituições UnB, UFMT e UFMS, da UFU, o *Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação*, aprovado pelo Conselho Universitário através da Resolução Nº 03/2005, e da UFG, o *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG,* Resolução - CONSUNI Nº 06/2002. A opção pelos dois últimos documentos em detrimento dos PDIs das instituições aconteceu por estes oferecerem orientações diretas para a organização dos currículos dos cursos de licenciatura das instituições objeto deste estudo.

Estes documentos são institucionais e orientam as unidades acadêmicas das instituições quanto a princípios gerais que irão nortear a organização dos seus cursos. Assim, pode se verificar que no conjunto não há uma preocupação direta com a temática formação de professores em contexto de educação inclusiva, muito menos, relacionando esta temática às questões relativas à escolarização das pessoas com deficiência.

No documento da UFG, a única vez em que apareceu a temática foi no Capítulo VI em que trata das questões relativas às "excepcionalidades" admitidas durante os cursos. No item c, último dos itens destacados, assegura-se tratamento "excepcional" no tocante ao processo de ensino-aprendizagem ao aluno portador de necessidades educativas especiais. O referido documento não esclarece quais serão as "excepcionalidades" permitidas e/ou praticadas. O documento utiliza o termo portador de necessidades especiais, em consonância com a terminologia utilizada na legislação da área.

A UnB, em seu PDI 2006-2010, nas **Bases do Planejamento Estratégico e Tático**, Documento aprovado na Reunião n.332 do CONSUNI, no dia 5/10/2007, apresenta seis **Princípios** da UnB:

> • Ética e *respeito à diversidade*.
> • Autonomia institucional com transparência e responsabilidade social.
> • Busca permanente de excelência.
> • Universalização do acesso.
> • Respeito à dignidade, à liberdade intelectual e *às diferenças*.
> • Preservação e valorização da vida (UnB, PDI 2006-2010. P. 11)

O documento aborda de forma distinta o respeito à diversidade e à diferença, uma vez que o entendimento de diversidade não é sinônimo do de diferença. No entanto, como aparecem no documento apenas nesta parte, sem maiores esclarecimentos, não podemos afirmar que a presença destes no documento represente a preocupação com a temática foco deste estudo. No entanto, a forma como são apresentados no texto nos lembra tal fato.

No documento do PDI da UFMS, não identificamos a presença de termos que fizesse alusão à temática em estudo. No entanto, no documento da UFMT, também no item relativo aos princípios que fundamentam as atividades da instituição, pudemos encontrar a preocupação com a promoção de uma formação pautada "na ética e humanística do sujeito voltada para a autonomia, cooperação, solidariedade, *respeito à diversidade, tolerância e eqüidade social*." Ainda, o último princípio defende o "Compromisso com o desenvolvimento regional e *inclusão social*" [77] (UFMT, PDI 2005-2010, P. 65). Encontramos elementos da temática novamente no documento, no momento em que apresenta as metas e objetivos para o período. A instituição opta por adotar políticas afirmativas de inclusão social, para tanto apresenta quatro metas, sendo que uma delas envolve as pessoas com deficiência: "Implementar políticas de atendimento aos portadores de necessidades especiais até 2010" . Ao tratar da questão da Adequação do Espaço Físico, também foca a questão, pretendendo: "Aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos para os portadores de necessidades especiais". E, ainda, ao tratar da capacitação de seus profissionais, prevê: "Capacitação de docentes e técnicos administrativos para acompanhamento acadêmico dos portadores de necessidades especiais" (UFMT, PDI 2005-2010, P. 65).

[77] Destaque nosso.

A UFMT apresentou-se sensibilizada para a questão e demonstrou que se encontra em fase inicial de adaptação e atendimento à realidade originária dos contextos da educação inclusiva, fator positivo. Embora a instituição demonstre sensibilizada para a questão, esta preocupação não chegou aos currículos de seus cursos, pois apenas o de Pedagogia apresenta a discussão desta temática.

O Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, da UFU, oferece orientações básicas institucionais para a organização dos Projetos Pedagógicos de todos os cursos de Licenciatura da instituição e não aborda esta temática, apenas defende a formação de profissionais capazes de respeitar e atuar com a diversidade humana (UFU, Resolução Nº 03/2005. P. 08). Uma alusão muito distante e sem a pretensão de se envolver na temática em estudo.

No conjunto, não foi possível percebermos institucionalmente a preocupação com a formação de docentes para o exercício profissional em contexto de educação inclusiva, para atuar na escolarização de estudantes com diferentes níveis e deficiências. Reforçando, portanto, a ideia de um efeito cascata, pois a ausência da discussão inicia-se nos Planejamentos Institucionais, perpassando as ações dele decorrentes, projetos pedagógicos de cursos de graduação e pós-graduação e, assim, sucessivamente.

2.2 - Cursos de Formação Inicial – as Licenciaturas

Inicialmente, abordamos cada curso separadamente, para posteriormente realizarmos uma análise articulada envolvendo os seis cursos de licenciatura e os de Pós-Graduação e os projetos institucionais.

a) Curso de Ciências Biológicas:

Dos 05 cinco cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas analisados, apenas o da UnB possui um componente curricular denominado de **Introdução à Educação Especial**, com carga horária de 60 horas. Esta se encontra alocada no rol das disciplinas optativas. É destinada a todos os cursos da referida instituição. Sua ementa pretende contemplar uma:

> visão geral da educação especial, conceituação, classificação e incidência de *excepcionalidades*. Tendências atuais de educação especial. Identificação de recursos comunitários e institucionais para o atendimento do *excepcional*. Observação sobre a natureza de serviços

> e tipos de atendimento (UnB, Ficha de Disciplina Introdução a educação Especial)[78].

Embora a data de apresentação e cadastro da disciplina seja de 1989, ou seja, proposta há vinte anos, ao se propor trabalhar com as tendências atuais, os objetivos da educação especial, visão atual das diretrizes e normas da educação especial possibilita a atualização da discussão e de sua referência bibliográfica. A visão abordada abarca uma ampla apresentação para o papel e inserção da discussão sobre a educação especial para a época em que foi elaborada e não trata da inclusão educacional das pessoas com deficiência em escolas comuns, uma vez que esta é uma temática divulgada e inserida no debate educacional brasileiro a partir da década de 1990, com a divulgação dos tratados internacionais e modificações na legislação nacional. O uso da terminologia excepcional corresponde ao termo utilizado na época de elaboração da ficha da disciplina. A abrangência do debate apresentado na disciplina pode ser observada no seu programa.

> 1. Visão geral da educação especial:
> a) o indivíduo *excepcional* e a educação especial: conceito de *excepcionalidade*, objetivo da educação especial.
> b) educação especial no Brasil: retrospectiva histórica, legislação, visão atual das diretrizes e normas da educação especial, em nível nacional e no DF.
> 2. Categorias de *excepcionalidade*:
> a) conceituação, classificação, causas, canais de comunicação, e incidência de *excepcionalidade*;
> b) o *excepcional* e a sociedade;
> 3. A estrutura de organizações e serviços para o ensino especial:
> a) organizações a nível federal e local;
> b) serviços adequados as diferentes *excepcionalidades*:
> c) profissionais envolvidos no atendimento ao *excepcional* (UnB, Ficha de Disciplina Introdução a educação Especial).[79]

Ao abordar as categorias da Deficiência, o programa apresenta suas conceituações e classificações, causas e incidências recorrentes ao paradigma clínico. No entanto, as demais discussões indicam, pelo que é possível perceber na ementa, programa e bibliografia, uma correlação com o educacional. Fator avançado para a época em que o paradigma clínico ainda era um forte referencial para a área.

A bibliografia utilizada, presente na ficha de disciplina que se encontra disponibilizada na Internet apresenta obras nacionais e internacionais, produzidas até

[78] Destaque nosso.
[79] Destaque nosso.

1986, trazendo a utilização da palavra excepcional para denominar pessoas com deficiência. Dos doze títulos listados, sete abordam os aspectos educacionais e cinco, os psicológicos (Ver anexo).

O fato de a ficha da referida disciplina não ter sido atualizada, neste período tão longo, pode ser interpretado como um indicativo de pouca procura pela disciplina por parte dos discentes, ou mesmo, falta de profissionais que pesquisam e ensinam na aérea, provocando um "esquecimento" na oferta e, conseqüentemente, atualização da mesma no sistema geral da instituição.

Outra questão a ser destacada é o fato de a disciplina encontrar-se arrolada no grupo das optativas; isto provoca uma demanda para a mesma condicionada a interesses individuais dos discentes. Procurarão cursá-la apenas aqueles que já tiverem algum contato, ou interesse subjacente ao curso. Assim, restringe a formação e informações importantes a um pequeno grupo que, por motivos diversos, já possuíam algum contato com a temática. A grande maioria que, também, tornar-se-á professor (a) e, na sua vida cotidiana, em sala de aula, irá demandar de conhecimentos elementares desta questão não os terá, nem mesmo, orientações de onde encontrá-los. Sendo esta uma demanda transferida para a sua formação continuada.

A análise dos projetos pedagógicos dos Cursos de Ciências Biológicas das cinco instituições sinaliza para a transferência desta temática para a formação continuada de professores, uma vez que em apenas um curso pode-se identificar a presença desta discussão, que está vinculada à opção do discente, e não é algo que o curso ofereça e apresente, representando apenas como contato básico com esta questão que atualmente é uma realidade nas redes públicas de ensino em todo o país.

b) Geografia

Dos quatro[80] cursos de Licenciatura em Geografia estudados, dois trazem no rol de suas disciplinas optativas, com carga horária de 60 horas, a questão da Educação Especial. O da UnB possui a **Introdução à Educação Especial** já analisada no curso de Licenciatura em ciências Biológicas. O da UFU possui a disciplina **Educação Especial e Inclusiva,** cuja ementa:

> A Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Legislação e regulamentações. A *diversidade* no contexto da escola e da sala de

[80] A UFMS não possui o curso de Geografia no Campus de Campo Grande.

> aula. O Ensino e a aprendizagem da Geografia para orientação de alunos com necessidades educacionais especiais. A Vivência na Escola Especial e Inclusiva (UFU, Ficha de Disciplina do Curso de Licenciatura em Geografia)[81].

Esta ementa traz uma discussão ampliada da temática e se apresenta coerente com as propostas atuais, pois além de apresentar as discussões teóricas relativas à formação deste futuro docente, se propõe abordar também as questões do ensino e da aprendizagem da geografia relacionadas às pessoas com deficiência, que pode contribuir com a aproximação deste, enquanto docente, das demandas de ensino e aprendizagem próprias das pessoas com deficiência. Utiliza o termo diversidade como sinônimo de diferença, ignorando que ambas são de natureza política distintas. A disciplina objetiva promover a introdução do seu egresso na referida temática, mas apresenta-se ousada através dos objetivos específicos, que pretendem:

> - Discutir e definir o que são necessidades especiais na sala de aula;
> - Analisar a contribuição das Escolas Especiais e das Escolas Inclusivas;
> - Aprender a lidar com deficiências;
> - Avaliar quais são as necessidades dos professores para trabalhar com esta temática;
> - Pesquisar como as crianças aprendem e como os professores aprendem com elas;
> - Desenvolver um projeto para o Ensino da Geografia na Escola Especial e Inclusiva.

Os objetivos acima revelam uma proposta que pretende abarcar a discussão preocupada com as questões de natureza educacionais e não oferecem destaque aos aspectos da temática relacionados ao fator biologizante e clínico. Isto, pois, não foca o trabalho nas causas e classificações da deficiência, mas no seu reconhecimento e na aprendizagem colaborativa entre docentes e discentes. O que aparece na ementa, nos objetivos, programa e bibliografia é a preocupação educacional das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva:

> PROGRAMA
> 1. *Necessidades Especiais* na sala de aula.
> 1.1.História da Educação Especial e Inclusiva;
> 1.1.Definição de Necessidades Especiais;
> 1.3.Escolas Especiais e Escolas Inclusivas;
> 2. Aprendendo com as deficiências.
> 2.1.Atitudes para com a deficiência;

[81] Destaque nosso.

2.2.A prática da integração;
2.3. Aprendizagem cooperativa.
3. Escolas onde todos aprendem.
3.1.Avaliação e registros de progressos;
3.2.Dando mais sentido à aprendizagem;
3.3.Análise da prática na sala de aula.
4. Pesquisar para Planejar e Aprender.
4.1.Aprender com os colegas;
4.2.Ter os pais como colaboradores;
4.3.Trabalhando com projetos.
5. Participação no projeto integrado de pesquisa e prática pedagógica (PIPE).[82]

A utilização do termo necessidades especiais da forma como se encontra no primeiro item do programa indica o entendimento desta terminologia vinculada ao reconhecimento da diferença e das especificidades decorrentes das deficiências e não, ao seu uso para definir este grupo de pessoas. A bibliografia apresentada é atualizada e envolve as temáticas propostas (Vide Ficha de Disciplina documento anexo).

c) História

Dos cinco cursos de Licenciatura em História estudados, foi identificado que apenas dois cursos abordam esta questão, o da UnB e o da UFMS. O da UnB traz a disciplina **Introdução à Educação Especial** já analisada no curso de Licenciatura em ciências Biológicas. No curso da UFMS, foi possível o acesso apenas à ementa da disciplina presente no ementário do Projeto Pedagógico do Curso. A disciplina encontra-se alocada no Núcleo das Pedagógicas, denominada **Tópicos em Educação Especial**, com carga horária de 80 horas, obrigatória, com a ementa "História, Fundamentos e deficiências. A Educação Especial no Brasil. Apoio e complementos educativos". É uma disciplina de cunho obrigatório, que pretende introduzir os egressos do curso na temática da educação especial e o fato de ser uma disciplina obrigatória garante que todos os egressos do curso tenham o mínimo de conhecimentos básicos para se relacionar com os alunos com deficiência em sua futura prática docente. Há a superação da manutenção das possibilidades de acesso aos assuntos abordados nesta área a um grupo de pessoas que a procura, motivado por interesses pessoais e/ou profissionais. É a possibilidade de expansão da discussão desta temática e sua introdução na formação inicial de todos os egressos do curso.

[82] Destaque nosso.

Outro fator a ser destacado é a opção pela presença de um recorte do foco da disciplina estar nas discussões próprias ao campo da educação especial e não, na educação inclusiva, embora a discussão da segunda englobe a primeira.

d) Letras

Dos cinco cursos de Licenciatura em Letras, em suas várias habilitações existentes (Português/inglês, Português/Francês, Português/Espanhol e suas respectivas literaturas), identificaram-se elementos que envolvem a temática deste estudo em apenas dois deles, o da UFMS, com a disciplina: **Tópicos em Educação Especial**, componente, do núcleo das pedagógicas, com carga horária de 68 horas[83]; com a seguinte ementa "Fundamentos e políticas públicas da educação especial. Enfoques sobre a educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação rural".

A análise da ementa apresentada indica uma tentativa do curso de atender o conjunto da temática educação inclusiva. Assim, o currículo busca de forma ampliada envolver diferentes componentes da educação inclusiva, não se comprometendo com a questão da escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física. Outra questão a ser destacada é a existência de uma pequena carga horária que não atende as especificidades de cada área. Agregar áreas tão amplas como a EJA, a educação Indígena, rural e de pessoas com deficiências Intelectual, sensorial e física, em apenas um componente curricular, promove apenas uma sinalização para a importância das temáticas, mas não possibilita um estudo, mesmo que superficial das mesmas. O curso apenas introduz a temática, mas não foca no processo de formação de seus egressos a preocupação com a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física presentes na escola em que estes irão atuar como profissionais.

Nos cursos da UnB em Licenciatura em Letras, apenas o de Habilitação em *Português do Brasil como Segunda Língua***,** traz no conjunto de suas disciplinas uma específica, relacionada ao ensino Básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), não se preocupando com a discussão geral e educacional das demais pessoas com deficiência, uma vez que esta disciplina introduz o egresso do curso aos conhecimentos da Libras. É uma disciplina que foi introduzida no curso em 1998, no grupo das optativas, com carga horária de 30 horas.

[83] A UFMS encontra-se em processo de reformulação curricular. Neste processo, as ementas, programas e carga horária das disciplinas comuns em vários cursos serão unificados.

e) **Matemática**

Dos cinco cursos estudados, em dois deles foi possível identificar a presença de componentes curriculares relacionados à temática em estudo. O da UnB, com a Disciplina *Tópicos em Educação Especial,* já analisada anteriormente neste texto, e o da UFMS, que possui a disciplina *Educação Especial,* optativa com uma carga horária reduzida de 34 h, com a ementa: "Conceitos filosóficos e antropológicos na contextualização da evolução da história da educação geral e especial. A educação especial no contexto das políticas públicas brasileiras". A ementa da referida disciplina indica que será apenas introduzida a discussão, promovendo apenas um breve contato do egresso do curso com as questões pertinentes ao debate da educação especial, localizados na discussão das políticas públicas brasileiras atuais.

Considerando a realidade encontrada nos currículos dos cursos de Licenciaturas das instituições investigadas, pode-se entender que a formação do professor de Matemática com conhecimentos para atuar na escolarização de alunos com deficiência em contextos de educação inclusiva foi transferido para a formação continuada. Isso porque apenas dois cursos abordam esta temática de forma elementar e os demais nem foram sensibilizados para tal questão, reproduzindo a ausência desta discussão nas Diretrizes Nacionais para formação para a Educação Básica em Matemática através da Resolução n. 3 CNE/CES, de 18 de fevereiro de 2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática e pelo Parecer, CNE/CES, nº. 1.302/2001 que avalia e autoriza as Diretrizes Curriculares para o referido curso.

Entendemos que esta realidade demonstra a ausência de uma preocupação dos professores da área de Matemática com a problemática da escolarização dos alunos com deficiência presentes nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. É uma atitude preocupante, uma vez que o país se encontra há quase duas décadas no debate sobre a inclusão educacional dos estudantes com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas na escola comum e os professores que atuam nestes níveis de ensino e/ou estão envolvidos em processos de formação destes não estão sensibilizados para as necessidades decorrentes do trabalho educacional envolvendo este público.

f) **Pedagogia**

Dos cinco cursos avaliados, apenas o da UFG não aborda a questão da educação especial e/ou inclusiva no seu currículo; os demais a abordam. O curso de Pedagogia da UFMS possui a disciplina **Educação Especial**, com carga horária de 80 horas, com a ementa: "Educação Especial: aspectos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos. Educação especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. Grupos de indivíduos com deficiências e suas necessidades educativas especiais" (UFMS, SIE, 2008). Possui uma carga horária significativa. Os conteúdos apresentados na ementa propiciam a aproximação do estudante de Pedagogia do campo da educação inclusiva e das especificidades de cada grupo de pessoas com deficiência. O fato de a disciplina ser obrigatória é um fator significativo, pois abrange a todos os alunos do curso, não ficando restrita a um pequeno grupo.

O curso de Pedagogia da UFMT possui a disciplina educação Especial, como optativa, com carga horária de 60 horas**.** Cujo objetivo é**:**

> Oferecer subsídios para que os alunos reflitam sobre sua prática profissional referenciada em um contexto social e escolar em que a presença dos *portadores de deficiências* seja vista como direito de cidadania. Daí a necessidade de dominarem alguns fundamentos básicos para melhor identificar e acompanhar a trajetória escolar desses alunos.[84](UFMT, Ficha de Disciplina do Curso de Pedagogia)

Os objetivos apresentados são de natureza ampliada e não revelam uma preocupação com a formação de um profissional com conhecimentos básicos necessários para mediar os processos de ensino e aprendizagem deste grupo de alunos em contextos de uma educação inclusiva. A ementa da disciplina apresenta de forma mais clara as intenções da mesma:

> As representações sociais acerca da deficiência construídas ao longo da história; processo histórico de construção de um sistema educacional inclusivo; amparo legal; conceito de necessidades especiais e atendimento a alunos *portadores de deficiência* mental, visual, auditiva, física e múltipla; *portadores* de condutas típicas e *portadores de* superdotação; relação família e escola[85] (UFMT, Ficha de Disciplina do Curso de Pedagogia)

O conteúdo é abrangente e busca introduzir o egresso do curso nas discussões da área da educação especial, apresentando-lhe seu trajeto e a forma como o processo de inclusão educacional destes alunos pode estar presente, sendo influenciados e,

[84] Destaque nosso.
[85] Destaque nosso.

concomitantemente, influenciando o contexto social. Aborda todas as deficiências, segundo as orientações dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP). A ementa utiliza o termo portador de, conforme aparece nos documentos legais, embora abandone a utilização do Termo Necessidades Educacionais Especiais. O uso desta nomenclatura rememora a presença da visão clínica de deficiência, que a considera um elemento à parte do sujeito, que precisa ser banida, eliminada, curada, para que este possa ter uma melhor condição de existência e, por conseguinte, de escolarização.

O curso de pedagogia da UFU possui a disciplina Educação Especial, como obrigatória, com carga horária de 90 horas com a ementa:

> A história da educação especial. Educação especial e educação geral proximidades e diferenças. A inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais limites e possibilidades. As diversas deficiências físicas, mentais e sensoriais, suas características e causas. Ações e práticas pedagógicas. O pedagogo e o processo de ensino na educação especial (UFU, Ficha de Disciplina, Curso de Pedagogia, 2008).

A disciplina pretende introduzir o estudante nas discussões referentes à escolarização das pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual, de forma a situar o estudante acerca do processo histórico da educação especial, das políticas publicas educacionais inclusivas e, ainda, refletir sobre o papel do pedagogo diante dos processos de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência. Para tanto, a disciplina propõe como objetivos:

> **a) Gerais**
> Criar um espaço propício à reflexão e ao debate sobre os vários aspectos da educação especial, buscando estabelecer diferentes olhares sobre o cotidiano escolar, visando despertar para a necessidade de uma sociedade e escola inclusiva para todo cidadão, independente de suas condições físicas, mentais ou sensoriais.
> **b) específicos**
> ♦ Identificar na história da educação especial elementos que a aproximam e a distanciam da educação geral;
> ♦ Reconhecer e diferenciar as várias deficiências físicas, mentais e sensoriais, suas características e principais causas e origens;
> ♦ Analisar a inclusão escolar nos seus vários aspectos presentes na educação brasileira, no campo legal e na realidade escolar;
> ♦ Conhecer e analisar os documentos e propostas do MEC para a educação especial no Brasil
> ♦ Desvincular o rendimento escolar de problemas de saúde, reais ou criados artificialmente;
> ♦ Identificar o papel do professor na educação inclusiva;

- Identificar alguns pressupostos pedagógicos apropriados ao trabalho em uma escola especial e inclusiva.

Como forma de se efetivar estes objetivos, a disciplina apresenta uma organização de conteúdos com seis unidades temáticas:

I UNIDADE: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- As determinações histórico-sociais no processo educativo das pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo e no Brasil;
- As condições sócio-econômicas como fator determinante à educação especial;
- Histórico da educação especial no mundo e no Brasil;
- As implicações na vida das pessoas com necessidades educacionais especiais decorrentes dos modelos de educação apresentados;
- Educação especial e educação geral: caminhos antagônicos que quase nunca se cruzaram.

II UNIDADE – AS VÁRIAS FASES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

- A escola especial e o estigma da segregação;
- A integração escolar;
- A inclusão escolar e social.

III UNIDADE: AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- A concepção clínico-terapêutica;
- A concepção sócio-antropológica

IV UNIDADE: AS DIVERSAS FORMAS DE DEFICIÊNCIAS FÍSICAS, MENTAIS E SENSORIAS: características e principais causas e origens:

- A Pessoa com Deficiência Mental:
- Principais características e causas;
- Síndromes mais comuns;
- A educação da pessoa com deficiência mental
- A pessoa cega
- Principais características e causas;
- Síndromes mais comuns;
- A educação da pessoa cega
- Diferenças entre a pessoa cega e a com visão subnormal
- A pessoa com visão subnormal
- Principais características e causas;
- Síndromes mais comuns;
- A pessoa surda
- Principais características e causas;
- A educação da pessoa com surdez (leve, moderada e severa)
- A Língua de Sinais características e importância para o desenvolvimento do surdo;
- Comunicação Total, Oralismo e bilingüismo.
- A pessoa com problemas psicomotores
- Principais características e causas;
- A educação da pessoa com problemas psicomotores
- O superdotado
- Principais características e causas;

> - A educação da pessoa superdotada
>
> V UNIDADE: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS PROPOSTAS DO MEC PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL
>
> - A LDB 9394\96 e a educação especial;
> - A Declaração de Salamanca
> - Diretrizes Curriculares para educação especial na educação básica;
>
> VI UNIDADE: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UBERLÂNDIA
>
> - Na rede estadual de ensino
> - Na rede Municipal;
> - Escolas filantrópicas e particulares.

Não analisaremos o conteúdo da mesma, por termos participado da elaboração da mesma, e este fato eticamente nos impede de realizar uma análise do mesmo.

A UnB possui um curso de pedagogia com sete habilitações, sendo que uma delas capacita o profissional para o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência mental: *Magistério para a Educação Especial: Deficiência Mental.*

A Faculdade de Educação, da UnB, iniciou a oferta desta habilitação desde 1988, no curso de Pedagogia, com o objetivo de trabalhar na escolarização de estudantes com Deficiência Mental nos diferentes níveis de ensino, embora priorize as primeiras fases do Ensino Fundamental. A organização curricular do curso ocorre articulada com as demais habilitações, sendo desenvolvido em nove semestres letivos, sendo que o estudante, além de cursar as disciplinas obrigatórias do currículo comum do curso de Pedagogia, ainda cursa as específicas da referida habilitação, quais sejam:

> DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
>
> Currículo Vigente: Obrigatórias 50 créditos
>
> 191299 - GR - INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
>
> **EMENTA**
>
> Créditos: 04
>
> A Educação especial no contexto da sociedade e da escola pública brasileira; características da clientela especial; implicações para a educação; organizações das diversas formas de atendimento educacional.
>
> 191451 - GR - DESENVOLVIMENTO BIOPSICOSSOCIAL DO DEF. MENTAL
>
> Créditos: 04
>
> Análise das características do desenvolvimento do *deficiente* mental nos aspectos etiológicos, físico-motor, cognitivo e psicossocial, através do estudo comparativo com desenvolvimento de indivíduos não *deficientes*, visando à definição de objetivos e propostas de atendimento educacional.
>
> 191442 - GR - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO P/ O DEF. MENTAL
>
> Créditos: 04

EMENTA
Análise da Educação Especial na evolução das tendências educacionais. A Educação Especial: princípios educacionais e filosóficos básicos. Análise da organização e dinâmica da educação dos *deficientes* mentais a partir do perfil de suas necessidades e possibilidades educacionais.
191418 - GR - MÉTODOS, TÉC. E REC. DID. P/ O DEF. MENTAL
Créditos: 04
EMENTA
Estudo e organização da estrutura curricular, conteúdos programáticos, bem como conhecimentos de métodos significativos que norteiam e embasam o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, na busca de uma prática inclusiva que nos mostre a coerência político-pedagógica visando à adequação ao sistema educacional.
191426 - GR - LABORATÓRIO EM AVALIAÇÃO DO DEF. MENTAL
Créditos: 04
EMENTA
Estudo e utilização de técnicas para a avaliação do desempenho educacional do aluno *deficiente* mental. Análise, elaboração e aplicação de instrumento de avaliação, visando o encaminhamento para atendimento técnico educacional adequado e elaboração de programações de ensino.
191434 - GR - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO DEF. MENTAL
Créditos: 04
EMENTA
Estudo e utilização de técnicas para a avaliação do desempenho educacional do aluno *deficiente* mental. Análise, elaboração e aplicação de instrumento de avaliação, visando o encaminhamento para atendimento técnico educacional adequado e elaboração de programações de ensino.
191396 - GR - PROGRAMAS DE ENSINO P/ DEFICIENTE MENTAL
Créditos: 04
EMENTA
Estudo da Organização e Estrutura de Currículos e Conteúdos Programáticos utilizados na Educação do *Deficiente* Mental.
191400 - GR - OF. BÁS. REC. DIDAT. P/ O DEFICIENTE MENTAL
Créditos: 02
EMENTA
Estudo e análise e elaboração de recursos didáticos e pedagógicos para o ensino do *deficiente* mental.
191388 - GR - FUNDAMENTOS ORIE. PROF. SOCIAL DEF. MENTAL
Créditos: 04
EMENTA
"Estudo e avaliação sobre o Processo Profissional da Pessoa com Deficiência Mental e sua aceitação perante a sociedade, a legislação vigente, processos utilizados para detectar o potencial do indivíduo, qualificação em situações simuladas ou reais de trabalho. A profissionalização como meio de habilitação e ajustamento da pessoa com Deficiência Mental ao seu meio sócio-econômico cultural".

> Avaliação pré-profissional, habilitação propriamente dita, e casos colocáveis no mercado de trabalho competitivo.
> O papel do Serviço Social e outros junto a programas de qualificação e profissionalização de pessoas com Deficiência Mental.
> 191370 - GR - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DEFICIENTE MENTAL I
> Créditos: 06
> **EMENTA**
> Observação, participação e análise de atividades curriculares desenvolvidas nas Instituições de Ensino Especial que atendem ao deficiente mental.
> 191469 - GR - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DEFICIENTE MENTAL II
> Créditos: 12
> **EMENTA**
> Planejamento, execução e avaliação de atividades curriculares desenvolvidas com alunos *portadores* de necessidades educativas especiais, que se encontram hospitalizados.
> **Obrigatória do curso noturno:**
> 191639- GR - O EDUCANDO *PORTADOR* NECESSIDADES ESPECIAIS
> Créditos: 04
> **EMENTA**
> Conhecimento das especificidades, das necessidades e das potencialidades das pessoas *portadoras* de deficiência, de conduta típica e de altas habilidades, tendo em vista a ação educacional.
> **Optativas do curso noturno:**
> Tópicos em Educação Especial (UnB, Curso de Pedagogia, Sistema de Ensino, 2008).

O currículo desta habilitação possui 50 créditos, demarcados como de natureza específica, distribuídos em 12 disciplinas obrigatórias e uma optativa destinada aos alunos do noturno. Analisando as ementas das disciplinas, identifica-se a presença de uma visão educacional, pedagógica permeando a fundamentação teórica e prática da formação, demonstrando pouca influência do modelo clínico. No entanto, a utilização do termo deficiente para designar as pessoas com deficiência que, se somado ao uso da palavra portador, precisa ser analisado e ponderado. Os dois conceitos possuem raízes conceituais próximas e trazem impregnado em sua utilização um entendimento da deficiência como fator determinante do sujeito; suas limitações e peculiaridades são tomadas como ponto crucial para demarcar o sujeito. É uma forma de designar a deficiência vinculada ao diferencialismo, discutido por Skliar (2006).

A preocupação com o diferencialismo pode ser destacado na ementa da disciplina *Desenvolvimento Biopsicossocial do Deficiente Mental***,** em que se propõe realizar estudos comparativos envolvendo pessoas com deficiência

mental e outras pessoas sem deficiência. Nesta ação, corre-se o risco de classificar e tomar as pessoas com deficiência como categorias considerando que todos os estudantes com deficiência mental são semelhantes, criando um imaginário coletivo nos egressos do curso de que todos os alunos com deficiência mental são semelhantes, iguais, o que não procede. Cada sujeito independente de ter ou não uma deficiência, possui sua individualidade e características que lhes são peculiares.

Outra questão que nos chamou atenção foi a dedicação de uma disciplina de 12 créditos ao trabalho com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais hospitalizadas, generalizando o seu foco de atenção, a um grupo mais abrangente do que a Deficiência Mental. Esta ação em ambiente hospitalar pode estar indicando um resquício das preocupações clínicas em detrimento das educacionais presentes na formação dos profissionais que atuariam na Educação Especial. O Estágio Supervisionado é um importante espaço de formação do docente e o currículo privilegiou a disciplina de estágio com maior número de créditos para o geral, deixando a de menor para a área de Estágio com estudantes com deficiência Mental. Esta prática revela que continua se privilegiando a visão clínica em detrimento da educacional. A escolarização exige muitos conhecimentos teóricos e práticos e sua aquisição demanda muito preparo e contato com a experiência pedagógica cotidiana; elementos que o Estágio Supervisionado pode contribuir significativamente durante a formação. Uma carga horária de 18 créditos destinada a esse componente curricular demonstra a valorização da articulação teoria e prática na formação. O que poderia ser garantido de forma mais eficiente e completa se a sua totalidade se destinasse ao trabalho com pessoas com deficiência mental.

O novo currículo do curso de pedagogia da UnB buscou adequar a LDB, lei 9394/69 e as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica, na qual se prevê a inserção de conhecimentos relacionados à escolarização de alunos com deficiência em contextos da educação inclusiva. Todos os docentes precisam estar preparados para atuar em classes contendo alunos com e sem deficiência. Assim, há a inserção no novo currículo de duas disciplinas obrigatórias: *O Educando com Necessidades Educacionais Especiais e Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de Necessidades Educacionais*

Especiais, cujas ementas já foram apresentadas na habilitação em Magistério para a Educação Especial: Deficiência Mental. Além destas, há a abertura para se cursar outras oito disciplinas optativas e o envolvimento em projetos de aprofundamento na área da educação especial:

> **Disciplinas Optativas:**
> - Tecnologias na Educação Especial. *(Pré-requisito para o Projeto Informática educativa aplicada ao Ensino Especial)*
> - Introdução à Classe Hospitalar. *(Pré-requisito para o Projeto Atendimento em Classe Hospitalar.)*
> - Criatividade e Inovação na Educação. *(Pré-requisito para o projeto Criatividade na Educação Especial).*
> - Seminário: Tecnologia na Educação: Educação Especial
> - Tópicos Especiais em Educação Especial I
> - Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais
> - Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos para o ensino do Portador de Necessidades Educacionais Especiais;
> - Fundamentos da Orientação Profissional e Social do Portador de Necessidades Educacionais Especiais.
>
> **Projetos para opção de aprofundamento na área de educação especial:**
> 1. *Informática educativa aplicada ao Ensino Especial*
> 2. *Atendimento em Classe Hospitalar*
> 3. *Criatividade na Educação Especial*. (UnB, Curso de Pedagogia, Sistema de Ensino, 2008).

Estas disciplinas e a habilitação em Magistério para a Educação Especial: Deficiência Mental é oferecida com o apoio da área de Educação Especial da Faculdade de Educação. Os estudantes ainda poderão ter contato com a temática cursando disciplinas optativas oferecidas por outros setores da universidade, como o de Psicologia que oferece as disciplinas: *Psicologia do Excepcional 1*, com a ementa: "definição, classificação e características do comportamento excepcional. Estatística da incidência. Aspectos educacionais, biológicos e sociais do excepcional. Treinamento de pais e professores". A disciplina apresenta uma bibliografia ampla e atualizada, pois elenca obras da década de 1970 a 2000, destacando que a cada oferecimento o docente poderá atualizá-la. Embora utilize o termo "excepcional" para designar as pessoas com deficiência, possui uma proposta de conteúdos arrojada, prevendo, além de atividade em classe, atividades de observação, entrevistas na comunidade:

> UNIDADE 1: A pessoa portadora de necessidades especiais na sociedade moderna.
> 1.1 – o que é uma pessoa "*excepcional*"? Conceituação.
> 1.2 – História da educação das crianças *portadoras* de necessidades especiais.

> 1.3 – Mudanças do enfoque médico para o ecológico – a perspectiva social.
> 1.4 – Legislação. Política nacional de educação especial.
> 1.5 – O papel da família – prevenção e estimulação precoce.
> UNIDADE 2: diferenças individuais e educação especial
> 2.1 – A questão do rótulo e dos estereótipos.
> 2.2 – Diferenças intra e inter-individuais nas crianças *excepcionais*.
> 2.3 – Prevalência das excepcionalidades: estimativas de incidência.
> 2.4 – educação comum e educação especial: a questão do ambiente e da integração na escola.
> UNIDADE 3: o estudo das categorias de necessidades especiais: definição/identificação/diagnostico/características/causas/ adaptações educacionais/ intervenção/o atendimento no DF/nas diferentes categorias de necessidades especiais:
> 3.1 – Os *portadores* de alta habilidade (superdotados);
> 3.2 – os *portadores* deficiência mental.
> 3.3 – os *portadores* de deficiência visual.
> 3.4 – os *portadores* de deficiência auditiva.
> 3.5 – os *portadores* de autismo.
> 3.6 – os *portadores* de problemas de conduta.
> 3.7 – os *portadores* de deficiência física[86]. (UnB, Sistema de Ensino, 2008)

Observado o conteúdo expresso no programa da disciplina, é possível perceber que este extrapola a área da psicologia e apresenta um conteúdo de natureza educacional, pois as temáticas abordadas são de caráter escolar, buscando a formação do professor para atuar na escolarização de pessoas com deficiência em contextos de escola inclusiva. Utiliza a nomenclatura *portadores de* e/ou *excepcionais* para designar as pessoas com deficiência. Conforme já discutido anteriormente, estes termos têm uma raiz conceitual vinculada ao pensamento da deficiência como um campo da medicina, como algo à parte do sujeito que o torna um paciente com diferenciais que precisam ser tratados e superados. O termo "excepcional" ainda vincula a deficiência a um acontecimento biológico que torna a pessoa com deficiência um ser que sofreu na sua formação uma ação que a tornou excepcional, diferente dos demais da espécie. A pessoa com deficiência neste contexto é tomada como alguém que fugiu à regra, entrando em jogo a terminologia "normal" e "anormal", pois o excepcional é o "anormal", aquele que foge à norma, conforme analisado no corpo deste estudo.

O estudante do curso de pedagogia ainda poderá cursar como disciplina optativa a disciplina *Tecnologias na Educação Especial* com a ementa: "as tecnologias da informação e da comunicação (TICS) como fator de inclusão social. Estudo dos recursos tecnológicos de apoio ao processo ensino-aprendizagem da pessoa com

[86] Destaque nosso.

necessidades educacionais especiais" (UnB, Sistema de Ensino, 2008). É uma disciplina que aproxima o futuro professor das tecnologias da informação e comunicação presentes no mundo contemporâneo e de sua importância à formação do futuro docente, ainda o aproxima das tecnologias assistivas e/ou assistidas que podem significar a abertura de muitas alternativas de aproximação das pessoas com deficiência ao acesso à escolarização e ao desenvolvimento social e cognitivo.

O estudo sobre o currículo da pedagogia e seus componentes curriculares ainda nos possibilitou localizar na ementa da disciplina Políticas de Educação Comparada a presença de um tópico relacionado à educação especial:

> Globalização e Democracia. Análise comparativa de políticas de educação contemporâneas implementadas no Brasil-América Latina, e/ou Brasil-América do Norte, e/ou Brasil-Europa Ocidental. Especificidades locais: políticas comparadas de educação básica; e/ou de educação de jovens e adultos; e/ou de *educação especial*; e/ou de acesso e permanência; e/ou de educação profissional; e/ou de formação de professores; e/ou de educação a distância; e/ou de educação superior; e/ou de ciência & tecnologia; e/ou de financiamento educacional; e/ou de avaliação educacional; e/ou de gestão educacional; e/ou de políticas educacionais associadas a outros benefícios sociais(UNB, SIE,2008)

Esta é uma questão importante, pois não se trata de oferecer uma disciplina específica que aborde a temática, mas de tê-la como um eixo transversal que perpassa os componentes curriculares. Neste caso, oferece-se a oportunidade de conhecer e comparar políticas internacionais diferentes para a questão da escolarização das pessoas com deficiência; o que enriquece a formação destes estudantes.

Dos cinco cursos analisados, o da UnB apresenta-se como o que mais possibilita aos seus alunos o contato com a temática, propiciando a sensibilização para do futuro docente para as demandas da educação inclusiva e, respectivamente, das pessoas com deficiência.

2.3- Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrados e Doutorados

A inserção dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* neste estudo aconteceu em decorrência de nossa preocupação com a formação dos formadores. Pois, não se trata de apenas verificar como esta temática está sendo abordada nos cursos de Licenciatura e de constatar a sua breve inserção na formação dos docentes que irão atuar na Educação Básica, pois queríamos conhecer a inserção desta temática, também, nos

Programas de Pós-Graduação das instituições foco deste estudo que formam os profissionais que atuam nas instituições[87] de educação de Superior, formando professores para a Educação Básica em contextos de educação inclusiva, atendendo às orientações legais do país. Assim, optamos por conhecer os programas próximos às seis licenciaturas foco deste estudo.

As cinco instituições foco deste estudo possuem Programas de Pós Graduação em Educação em Nível de Mestrado e doutorado. Destes, apenas dois possuem no rol das eletivas uma disciplina que aborda esta questão: o da UFG e o da UFMS.

O Programa de Mestrado e Doutorado da UFG possui a disciplina *Educação e Diversidade II***,** com carga horária de 60, cuja ementa/objetivo se propõe a discutir:

> o tema "educação e diversidade" buscando o entendimento de sua produção enquanto parte de políticas públicas educacionais direcionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva a partir dos anos oitenta. Para tanto, percorrerá os marcos legais dessa produção no que se refere às leis, aos decretos, às portarias, às resoluções, aos pareceres e outros afins. Enquanto contribuição também serão enfocados o processo de organização das pessoas com deficiência frente a criação e a execução das políticas públicas, o discurso e a prática do atual contexto escolar que se proclama "especial" e "inclusivo" e a ética frente às diferenças. As discussões envolverão alguns conceitos específicos que estão presentes nas políticas públicas educacionais voltadas para as minorias excluídas tais como: educação especial, pessoas com necessidades educativas especiais, alternativas de atendimento e inclusão escolar, entre outros (UFG, SIE, 2000).

A referida disciplina encontra-se alocada no grupo das eletivas, o que garante a possibilidade dos pós-graduandos que possuem algum interesse pela temática de poder cursá-la. A ementa e os objetivos apresentados são amplos e demonstram consonância com o debate atual da área de forma crítica e situada. Evidencia um posicionamento político diante da questão da inclusão das pessoas com deficiência no plano das políticas públicas postas no país, bem como em seus desdobramentos práticos. O que pode ser observado nos conteúdos presentes na ficha de disciplina:

> 1. Contexto neoliberal e as políticas públicas educacionais.
> 2. As contribuições do processo de organização das pessoas com deficiência frente às políticas públicas e ao quadro educacional atual.

[87] Sabemos que os profissionais que atuam nestas instituições, possivelmente, não freqüentaram os Programas de suas instituições por ocasião de sua formação em nível de mestrado e/ou doutorado. A identificação e análise de que Programas têm atuado nesta formação poderá ser um estudo futuro que nos fornecerá elementos para ampliar este debate. No entanto, estes Programas contribuem com a formação de muitos docentes que irão atuar em outras instituições, na região ou fora dela, de natureza pública ou privada, mas que influenciarão a formação de muitos professores da Educação Básica no país.

> 3. As políticas públicas educacionais e a educação especial e inclusiva.
> 4. Educação Especial: concepções e perspectivas construídas historicamente.
> 5. A Educação Especial no enfoque do atendimento educacional especializado.
> 6. Educação Inclusiva – educação de qualidade para todos: limites e possibilidades.
> 7. O posicionamento dos sistemas de ensino estadual, municipal e particular e das universidades brasileiras.
> 8. A questão da ética frente às diferenças.

Embora o nome da disciplina possua o termo diversidade, esta não possui relação com o mesmo, uma vez que possui um compromisso visível com a luta pela compreensão e valorização da diferença como categoria que abarca uma relação prática e discursiva com o grupo de pessoas com deficiência, entendendo o espaço da diferença no contexto atual como resultado da organização e luta política deste grupo. Isto porque o termo diversidade anula a diferença ao tratá-la desvinculada do campo de embate político, entendendo-a como uma entre tantas outras a demarca apenas como uma diferença individual própria da individualidade humana. A bibliografia apresentada é ampla e atualizada[88] conforme pode ser observada na ficha da disciplina em documento anexo a este texto.

O Programa de Pós-Graduação do UFMS possui três disciplinas optativas/eletivas: Educação especial e a pessoa com necessidades educativas especiais, Aspectos da história da educação especial e Exclusão social; história, discurso e organização social**,** ambas com carga horária de 60 horas, com as seguintes ementas:

> Concepções sobre normalidade e anormalidade. A pessoa que apresenta necessidades educativas especiais: concepções e procedimentos de ensino. Apresenta e discute teorias que tratam de questões sobre desvio, divergência e estratégias sócio-culturais que perpetuam preconceitos e estereótipos.
>
> História da educação de pessoas com deficiências. Planos e Programas nacionais de Educação Especial.
>
> Aspectos sociais e ideológicos do discurso sobre o "marginal" na organização da sociedade brasileira. (A "especificidade" das "minorias": a "pessoa deficiente", o "menino de rua".) (UFMS, SIE, 2008)

[88] O termo atualizada vincula-se ao fato de as bibliografias serem recentes.

A primeira disciplina possui uma ementa que apresenta uma preocupação com a questão da normalidade, anormalidade, em suma, com o desvio da norma. O que lembra as discussões relacionadas com as concepções clínicas de deficiência já exploradas neste estudo. A deficiência aparece no grupo de pessoas com necessidade educacionais especiais, que envolve outras necessidades educacionais que vão além das decorrentes da deficiência. O uso dos termos Necessidades Educacionais Especiais, no entanto, demonstra correspondência com a terminologia oficial utilizada nos documentos oficiais do governo, que os utilizam acompanhados do termo portador, já analisado neste estudo. Um aspecto positivo é que, além do estudo sobre as concepções, propõe-se a estudar e discutir os procedimentos de ensino; área extremamente carente e que demanda investigações para ampliar as condições de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência física, sensorial e intelectual nos diferentes níveis de ensino.

A segunda ementa é abrangente e centrada nos aspectos históricos e políticos da temática, oferecendo uma visão introdutória da temática.

A terceira ementa também é ampla e possui uma preocupação maior quanto aos aspectos sociais decorrentes dos discursos presentes na sociedade a respeito do marginal e não focam sua discussão nas questões educacionais, nem tampouco na deficiência. Mas o fato de se propor a discutir tal temática pode ser uma forma de introdução à discussão crítica sobre a temática. Apresenta o termo pessoa deficiente entre aspas; o que indica um desconforto com a terminologia, bem como a pré-disposição para a análise e a crítica, o que não foi possível explorar, uma vez que neste programa só foi possível o acesso às ementas das disciplinas, não sendo, portanto, possível identificar os desdobramentos das mesmas através de seus conteúdos e bibliografia.

Foram analisados também os Programas de mestrado e doutorado, nas áreas de Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e/ou áreas afins existentes.

Das cinco instituições estudadas, apenas a UFMT não possui nenhum programa de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Ciências Biológicas e áreas afins. As demais possuem ou programas de mestrado e doutorado em Biologia, ecologia, ou em Ensino de Ciências. Em nenhum dos programas, foi identificada a presença da temática relacionada à educação inclusiva, nem à educação especial. Assim, pode-se compreender a pequena inserção desta nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das referidas instituições, uma vez que sua presença foi identificada apenas no curso oferecido pela UnB.

Foram estudados quatro Programas de Pós-Graduação em Geografia, pois a UFMS não possui este curso em Campo Grande. Destes em apenas uma das ementas das disciplinas, de um dos cursos, o da UFU, foi possível identificar uma item envolvendo está temática. Não há uma disciplina específica que se propõe a trabalhar a temática, mas a preocupação com a educação inclusiva está presente na ementa da disciplina *Formação docente em Geografia*, com carga horária de 90 horas:

> Formação Inicial e continuada dos Professores de Geografia. Identidade Profissional. A Pesquisa associada ao Ensino. Metodologias de Ensino em Geografia e a Prática da Sala de aula. *Educação Inclusiva.* [89]Políticas Públicas e Educação no Brasil hoje. (UFU, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008)

Observa-se uma pequena inserção da temática, no entanto, focando a educação inclusiva, e não, a educação das pessoas com deficiência, uma vez que educação inclusiva envolve outras demandas que ultrapassa a escolarização deste grupo de pessoas e não é, pois, possível identificar se esta questão é contemplada, porque tivemos acesso apenas à ementa da referida disciplina.

O estudo dos referidos programas demonstrou uma ausência significativa da preocupação de se abordar esta temática nos cursos de formação de formadores de professores que atuarão na Educação Básica. Esta ausência pode estar influenciando a inserção deste debate nos cursos de licenciatura na área que se encontram presentes apenas nas licenciaturas da área da UFU e da UnB.

Quanto aos Programas de Pós-Graduação em História, também, foram estudados quatro, pois a UFMT não possui este curso em Cuiabá. Não foi possível identificar nas ementas das disciplinas de nenhum destes a presença da temática Educação das pessoas com deficiência e/ou educação inclusiva. A formação dos professores formadores destes profissionais que irão atuar na educação Básica ocorre totalmente alheia a este debate, embora, nos cursos de graduação/ licenciatura em História, foi identificada a presença desta temática nos cursos da UnB e da UFMS; ambas mantêm esta discussão restrita aos cursos de Licenciatura, não a abordando na pós-graduação.

Situação semelhante foi encontrada nos quatro Programas de Pós-Graduação em Letras e/ou áreas afins (Teoria Literária, Estudos Lingüísticos, dentre outros). A UFMS não possui este curso em Campo Grande. Não foi possível identificar nas ementas das disciplinas de nenhum destes a presença da temática foco deste estudo. A formação dos

[89] Destaque nosso.

professores formadores destes profissionais que irão atuar na educação Básica também acontece alheia a este debate, embora, nos cursos de graduação/ licenciatura em Letras, foi identificada a presença desta temática nos cursos da UnB e da UFMS, ambas mantêm esta discussão restrita aos cursos de Licenciatura, não a abordando na pós-graduação.

O fato de esta discussão encontrar-se restrita à Graduação/Licenciatura pode indicar que a discussão fica vinculada a um e/ou pequeno grupo de professores que atuam apenas na graduação, não sendo, portanto, parte de uma política institucional de formação docente.

2.4 - Amarrando as reflexões

Em síntese, foram avaliados 29 (vinte e nove) currículos de cursos de Licenciatura Ciências Biológicas, Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia das Universidades Federais de Mato Grosso (UFMT), Campus de Cuiabá, Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Campo Grande (UFG), Goiás, Campus de Goiânia, Brasília (UnB), Uberlândia (UFU) Campus de Uberlândia. Destes, um total de 13 (treze) cursos, representando um percentual de 45%, apresenta em seus currículos a presença da discussão sobre Educação Inclusiva e/ou Educação Especial e 16 (dezesseis) deles, equivalente a 55%, não abordam a temática. Dos que a abordam, em 46% dos casos, a discussão acontece em disciplinas de natureza obrigatória, envolvendo assim todos os estudantes do curso e 54% são optativas; o que acaba limitando o contato do grupo de estudantes com a temática, pois quem busca a disciplina o faz por já estar, de alguma forma, sensibilizado pela temática[90].

Assim, dos cinco cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, apenas um, o da UnB, apresenta a temática, representando um percentual de 20% do conjunto. Logo, há 80% de ausência do debate sobre esta temática nos cursos desta área, o que indica que os egressos destes cursos, ao iniciarem seu trabalho como professores na Educação Básica, estarão defasados diante das demandas de escolarização próprias dos contextos de educação inclusiva, configurados no país. A preparação deste profissional que não

[90] Destacamos que a UnB, no curso de Pedagogia, oferece várias disciplinas, em caráter optativo, para que seus estudantes possam ter um primeiro contato, bem como, um aprofundamento na temática. Entretanto, na contabilização da oferta, consideramos apenas as três ofertadas pela Faculdade de Educação de forma direta no currículo, conforme apresentado na análise do referido currículo neste estudo.

aconteceu na formação inicial precisará acontecer em serviço nos Programas de Formação Continuada.

Dos quatro cursos de Licenciatura em Geografia estudados, dois deles, o da UnB e da UFU, num percentual de 50%, apresentam a discussão em disciplinas optativas. Embora os dados pareçam positivos, pois indicam percentual relevante de inserção da temática na formação inicial, a mesma não envolve a todos os estudantes, pois o caráter opcional restringe o grupo que a cursa. Esta realidade configura novamente a transferência da formação do profissional para atuar em contextos de educação inclusiva para a Formação Continuada em serviço.

Na área de História, foram analisados cinco cursos, dois deles, o da UnB e da UFMS, num percentual de 40% do conjunto, abordam a temática. Sendo que na UnB a temática é abordada em uma disciplina optativa e, na UFMS, é considerada pertencente ao núcleo das pedagógicas, sendo de caráter obrigatório. A realidade encontrada demonstra que em 60% dos cursos há ausência deste debate, o que de forma semelhante às demais licenciaturas demonstra a transferência da formação do profissional nesta área para a Formação Continuada em Serviço.

Com relação à Licenciatura em matemática, o quadro é o mesmo da Licenciatura em História. Sendo que a temática foi identificada em apenas dois cursos, o da UFMS, com o mesmo perfil.

A situação se difere no caso dos cursos de Pedagogia que apenas uma instituição, a UFG, não contempla a temática em estudo, demonstrando a abrangência da temática em 80% dos cursos. Neste curso, a discussão aparece tanto em disciplinas obrigatórias quanto em optativas, como uma forma de ampliar o debate e as condições de aprofundamento na mesma. Ainda, na UnB, há uma habilitação em *Magistério em Educação Especial: Deficiência Mental*, preocupado em formar o docente para os primeiros anos de escolarização das pessoas com deficiência mental.

A realidade encontrada parece indicar que, em decorrência de o Curso de Pedagogia ter sido historicamente considerado o responsável pela formação dos docentes que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, níveis de ensino em que primeiro acontecem as experiências de inclusão educacional das pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual, os profissionais da área já foram sensibilizados pela demanda provocada pelo referido movimento. Uma vez que as maiores dificuldades e/ou desafios na escolarização deste grupo encontram-se nas primeiras

etapas de sua adaptação, a escola; bem como desta com as necessidades e especificidades da criança. Há um esforço coletivo para a aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos básicos que compõem a referida etapa de escolarização.

As demais licenciaturas não se sentem responsáveis por tal processo. Os professores formados nas áreas estudadas iniciam seu contato com estes aprendizes a partir da segunda fase do Ensino Fundamental, etapa em que os maiores obstáculos já foram vencidos, embora haja ainda muitos desafios a serem superados. Consideramos, entretanto, que este fato não isenta as instituições formadoras destes profissionais da responsabilidade de promover uma formação preocupada com a inclusão educacional deste grupo de pessoas, atendendo inclusive as orientações legais para tal fim.

Em suma, o estudo dos currículos dos cursos de licenciatura realizado nesta pesquisa pôde evidenciar que, a exemplo do que ocorre nos documentos das Diretrizes Nacionais para Formação de professores de cada área investigada, que não orientam para a necessidade de inserção desta temática nos referidos currículos, os mesmos não o fazem e que apenas as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia dedicam algum espaço para a mesma. Conforme já analisado neste estudo, nos cursos desta área, pode ser percebida a presença do mesmo, como reflexo das orientações do referido documento na sua organização curricular.

Esta realidade pode ser percebida também como um reflexo dos cursos de Formação dos Professores que atuam em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* espaços legítimos de formação de docentes em nível de Mestrado e Doutorado, para atuar nos cursos de Graduação/Licenciatura que formarão os profissionais que irão atuar na Educação Básica. Foram analisados 32 (trinta e dois) Programas das áreas investigadas ou correlatas, destes apenas 03 (três), o equivalente a um percentual de 9%, possuem uma discussão sobre a temática, sendo que destes, dois são da Educação, o da UFG e o da UFMS e um, da Geografia da UFU, sendo que neste a presença da temática aparece em apenas um item da ementa da disciplina Formação de Docentes em Geografia.

A realidade investigada demonstrou que em 91% dos Programas investigados esta temática não aparece nos currículos dos cursos. Esta situação pode ser pensada como resultante e, ao mesmo tempo, promotora da ausência de orientações para a inserção da temática existente nos documentos oficiais das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, uma vez que

é nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* das Instituições Federais do país que se encontram os grandes pesquisadores e produtores de conhecimento na área; os quais fomentam os fóruns de debate e produção de discursos que irão subsidiar as políticas educacionais do país.

Outro fator que precisa ser ponderado é o fato de a Educação Superior ter estado durante longos anos distante dos problemas existentes na Educação Básica e, ao mesmo tempo, existir no imaginário coletivo a crença no sistema de mérito, em que para se freqüentar o ensino superior é preciso ser um vencedor, um sobrevivente do sistema altamente seletivo e excludente existente no país. Neste contexto, a existência de pessoas com deficiência em ambientes de educação superior era um fato raro, não demandando preparo da mesma para recebê-los, mesmo porque, no ensino superior, o aluno é visto como um sujeito independente, autônomo com capacidade de se responsabilizar por seu processo educacional, não cabendo aos seus professores se preocuparem com o processo de ensino. Atualmente esta realidade tem sofrido alterações e o processo vivido pela Educação Básica na década de 1990 está começando a ser experimentado pela Educação Superior que está recebendo cada dia mais um número maior de pessoas com deficiência em seus cursos, fruto de quase duas décadas de trabalho da Educação Básica, forçando as instituições a reverem seus currículos e suas práticas.

A análise tanto dos Cursos de Licenciatura como de Pós-Graduação parece nos indicar que a existência da discussão sobre a questão da Educação Inclusiva, no tocante à escolarização das pessoas com deficiência, encontra-se vinculada à presença e/ou a ausência no interior das instituições e, por conseguinte, de seus cursos de professores que possuem interesse acadêmico na área da Educação Especial e/ou inclusiva, não sendo, portanto, fruto de uma política interna da instituição. Fato que fica caracterizado pela ausência de tal preocupação nos projetos Institucionais: Plano de Desenvolvimento Integrado – PDI, *Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação***,** aprovado pelo Conselho Universitário através da Resolução Nº 03/2005, e da UFG foi utilizado o *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG,* Resolução - CONSUNI Nº 06/2002.

O que percebemos foi ausência geral, nas instituições *corpus* deste estudo, de uma política institucional que demonstre um compromisso com a formação de professores para a educação inclusiva. Esta realidade nos faz pensar que existem

movimentos na educação brasileira que não se cruzam ou se cruzam superficialmente. Pois o próprio Ministério da Educação, ao insistir na institucionalização de Políticas Públicas Educacionais pautadas nos princípios da educação inclusiva, em que a escolarização das pessoas com deficiência é uma tarefa da escola comum, acaba exercendo pouca influência nas políticas internas das instituições, permitindo a continuidade de políticas que não assegurem a formação de professores para trabalhar de forma real e efetiva nos processos de ensino e aprendizagem deste grupo de pessoas.

Os desdobramentos destas práticas refletem diretamente no cotidiano das escolas do país, mantendo-se a ausência de formação de profissionais que respondam as suas demandas na atualidade. Dentre as cinco instituições investigadas, existe apenas um curso que pretende habilitar profissionais para a escolarização de pessoas com deficiência e, este ainda foca seu trabalho apenas no grupo das pessoas com deficiência mental. E as demais deficiências? Um profissional com a formação inicial recebida consegue não atuar na escolarização de pessoas com deficiência. No entanto, não há mais cursos com esta especificidade. Acreditamos que a realidade será alterada pela força das demandas ali apresentadas. Enquanto isso, o processo de escolarização das pessoas com deficiência permanece um campo aberto à pesquisa e ao trabalho pedagógico de um pequeno grupo de pessoas compromissadas com a sua causa; sendo contraditório aos princípios da Educação para Todos, em que se prevê que todos os profissionais do meio educacional estejam preparados para trabalhar em processos educacionais envolvendo a Todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS[91]

> Diversidade, tolerância, Inclusão, pluralidade, reconhecimento, respeito são palavras cada vez mais vazias e esvaziadas, que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada; marcas, clichês, etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com alta da boa consciência: palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos (LORROSA, 2001. P. 11).

Nesta pesquisa o problema que buscamos compreender girou em torno de três perguntas básicas:

1) *Quanto à legislação*: Como as questões relativas à educação inclusiva, no que tange à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, têm sido abordadas na legislação educacional brasileira pós 1990, no tocante à formação de professores para a educação básica?

2) *Quanto às instituições*: Como as instituições pesquisadas têm tratado a formação de professores para a educação básica, relacionada à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, em seus documentos oficiais internos, orientadores para a organização dos currículos dos cursos corpus desse estudo?

3) *Quanto aos Currículos*: Como os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, têm se organizado para atender aos princípios legais relativos a esta temática?

De maneira geral, objetivamos realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente, presente nos documentos de caráter normativo/determinativo representados pelas leis e decretos e, aqueles de caráter orientador, identificando e analisando como a

[91] Queremos deixar claro que o fato de apresentarmos, neste estudo, elementos que apresentem uma forte crítica ao modelo de inclusão educacional e, ao realizarmos a análise de nosso objeto de pesquisa, termos demarcado a necessidade da inserção da temática inclusão, mais precisamente da escolarização das pessoas com deficiência, no processo de formação de docentes para a educação básica e superior não indicar um elemento de contradição. Não nos colocamos contra a inclusão das pessoas com deficiência nos contextos da escola comum. No entanto, defendemos que esta seja compreendida de forma crítica e situada histórica, política, econômica e socialmente. Não é uma prática neutra. Neste sentido, precisamos ter clareza em qual time pretendemos jogar. Nós jogamos a favor dos times que compreendem e valorizam as lutas sociais e políticas dos grupos em que se encontram afiliados as pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas.

temática referente à educação inclusiva, no que tange ao processo de escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas; ainda, estendermos esse processo aos currículos dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; pedagogia; e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes, oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, buscando compreender a inserção desta temática nos mesmos.

Especificamente, pretendemos identificar e analisar: a) nas diretrizes gerais contidas na legislação educacional brasileira e internacional, na temática formação de professores, a inserção das questões relativas à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física; b) nos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, dentre outros que orientam a organização curricular dos cursos de Licenciatura das referidas instituições, a inserção da preocupação com a formação de professores para a escolarização do referido grupo de pessoas c) como a temática referente à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, é apresentada na organização curricular dos cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Matemática, e nos programas de pós-graduação *stricto sensu* destas áreas e/ou equivalentes, nas referidas instituições *corpus* do estudo.

Transversalmente, nos objetos de estudo, pretendeu-se a compreensão das terminologias utilizadas para designar a educação de pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física e suas implicações na construção do discurso presente nas políticas públicas de formação docente e educação inclusiva .

Quanto à legislação

a) *Constituição de 1988*, a *inserção* da temática formação de professores apresenta-se apenas no que se refere às condições de inserção e exercício na profissão, não tratando diretamente da sua formação para o exercício profissional. Quanto à temática relativa à educação das pessoas com deficiência, no art. 208, garante que a sua escolarização e o atendimento educacional especializado ocorra, preferencialmente, na escola comum; além de sinalizar para a possibilidade de acesso dos mesmos aos níveis mais elaborados de ensino, de pesquisa e de produção artística. Entretanto, a Carta Magna vincula estas garantias às possibilidades de cada um e não, ao oferecimento de condições para este acesso por parte do Estado. Logo, se identifica a transferência de responsabilidade do âmbito institucional para o individual. Cabe ao sujeito com

deficiência conseguir provar e promover suas condições de acesso e bom desempenho nestes espaços, destituindo a responsabilidade da equiparação destas do campo institucional. Quanto à terminologia utilizada para designar o grupo de pessoas com deficiência, o texto constitucional emprega o termo: *portadores* de deficiência, trazendo marcas do entendimento desta como algo à parte do sujeito, algo que se porta, se carrega e, portando, algo que poderá ser tratado e curado. Isso revela traços da abordagem clínico-terapêutica, que concebe a deficiência vinculada ao ambiente clínico, relacionado-a a uma doença que precisa ser tratada e sucumbida. Todavia, destacamos que a Constituição de 1988 iniciou um novo marco para a educação das pessoas com deficiência, inserindo-as no debate educacional e provocando mudanças significativas na legislação dela decorrente.

b) *Legislação educacional nacional*. A análise demonstra que, apesar de o *lócus* da educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física ser considerado, preferencialmente, na educação comum, no interior dos documentos a abordagem desta temática ocorre em espaços claramente destinados a tal finalidade: a educação especial. Desta forma, quando se aborda a formação docente, não aparece a preocupação específica relacionada à constituição de um professor com condições para atuar com a escolarização deste grupo de pessoas e, quando o faz, trata-a no sentido da diversidade humana que, na nossa percepção, não possui correlação com o seu necessário enfoque. As preocupações apresentadas centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação, não estando relacionados aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente.

Este fato, a nosso ver, revela que estamos em fase inicial de um processo de transformação, que demanda mudanças conceituais, portanto, de percepções ainda oscilantes e flexíveis. O que não invalida as intenções, mas as torna menos consistentes e efetivas, indicando uma pequena articulação entre os diferentes órgãos do Ministério da Educação, bem como, do Conselho Nacional de Educação, responsáveis pela educação no país.

Por conseguinte, entendemos que o fato de esses documentos apresentarem uma abordagem fragmentada dos elementos formação docente e escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas e seus componentes, fere o princípio da transversalidade presente na LDB/96. No qual a concepção de educação especial é de

uma modalidade de ensino, que precisa perpassar toda a educação básica e superior do país[92]. Ou seja, não há que se criar um campo para a educação especial, mas há que tratar de suas demandas e especificidades em todos os níveis de ensino. Esta situação pode ser verificada nos treze documentos objetos deste estudo que são posteriores a LDB/96 que não incorporaram esta visão como um princípio básico enunciado pela referida lei.

O fato de existir essa demarcação de campos de saber, nos chama atenção para duas questões que, a nosso ver, precisam ser ponderadas. De um lado, apresenta-se a possibilidade de se garantir o fortalecimento da educação especial como um campo específico de conhecimento da educação, que não pode ser diluído nas discussões da educação inclusiva, descaracterizando suas especificidades[93]. Por outro, percebe-se a existência de certa incapacidade em articular este campo de conhecimento com os demais, demonstrando que ainda precisamos enxergar os conhecimentos e os processos educacionais fragmentados, cada qual em seu espaço, sendo classificados e distribuídos uniformemente, para visualizarmos sua legitimidade e profundidade.

Pensando nestas duas questões, ponderamos que não podemos incorrer na minimização dos saberes próprios da educação especial, como se eles fossem desnecessários quando tratamos de educação inclusiva. Esta *pseudo* ideia cria um imaginário coletivo de que a escolarização das pessoas com deficiência não demanda de um conjunto de saberes próprios. Acreditamos que não há como comparar as questões de escolarização das demais minorias com as decorrentes do mesmo processo envolvendo pessoas com diferentes níveis e formas de deficiência. Este pensamento é, no mínimo, ingênuo, pois ignora a complexidade e a profundidade decorrentes das diferentes formas e níveis de comprometimentos de uma deficiência, bem como das diversas formas de intervenção necessárias para o processo de ensino e aprendizagem deste grupo de estudantes.

---

[92] Essa constatação é decorrente de estes assuntos encontrarem-se alocados em campos específicos de cada documento, centralizando-se sua organização em aspectos relativos a cada esfera de abrangência, não sendo tratados no documento de forma transversal, permeando as orientações dentro dos aspectos relativos aos itens em destaque, independente de estes tratarem da escolarização das pessoas com diferentes formas e níveis de deficiência.

[93] Esta questão pode ser percebida na análise dos documentos específicos da educação especial, uma vez, que no último documento emitido pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, retoma a utilização do termo educação especial, para demarcar os espaços próprios desta área. A terminologia educação inclusiva é utilizada enquanto uma perspectiva e não como substitutiva da educação especial.

Por sua vez, esse discurso que prega a negação da Educação Especial como uma área de saber tem desdobramentos nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação que não criam espaços apropriados destinados à investigação e à produção de conhecimentos peculiares à escolarização das pessoas com deficiência. Esta situação aprofunda as dificuldades de escolarização deste grupo de aprendizes que não conta com a presença de profissionais qualificados para atuar no seu processo de escolarização.

Ainda, como desdobramento da descaracterização da Educação Especial como uma área do conhecimento, nós destacamos o fato de serem cada vez mais raros cursos de graduação e/ou licenciatura preocupados com a formação de profissionais para atuar diretamente com as pessoas com deficiência, pois estas estão incluídas no discurso da diversidade, da pluralidade, etc. Assim, não formamos nem um profissional considerado especializado nem tampouco um polivalente. Esta realidade pode ser confirmada pela amplitude da região centro-oeste brasileira, considerada como *lócus* deste estudo, envolvendo cinco grandes universidades públicas federais, termos identificado a presença de apenas um curso de Pedagogia que habilita para a atuação em espaços de escolarização de pessoas com deficiência mental.

Ademais, como resultante desta visão numa vertente mais radical, outro ponto analisado nos documentos nacionais é a utilização da terminologia diversidade humana, como indicativo para a inserção da temática da inclusão educacional de forma geral nestes documentos. Esta terminologia possui um caráter muito amplo e não representa, em nosso entendimento, a incorporação nos documentos oficiais do país das lutas históricas dos grupos politicamente organizados das pessoas com diferentes tipos deficiências.

A substituição da terminologia especifica "atendimento das necessidades educacionais relativas às pessoas com deficiências" por "atendimento da diversidade humana", em nosso entendimento, é parte do processo de descaracterização das lutas sociais realizadas pelos grupos organizados das pessoas com diferentes deficiências, em busca por seus direitos. Este processo cria um novo sentido em relação aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, pois quebra o movimento de singularização das especificidades, sugerindo a inserção da pluralidade como princípio; o que, na análise de Skliar (2003. P. 122), rompe a relação com o eu, com o específico, para, simultaneamente, centrá-la num outro "cuja experiência deve ser idêntica a si mesma,

assim poder ser organizada, legitimada, oficializada, arbitrada, nomeada e, sobretudo, compreendida pela mesmidade". Concebemos que esse processo é parte do processo de naturalização da inserção das pessoas com deficiência no sistema comum de ensino, aliada ao discurso do múltiplo e do plural, do diverso, portanto, vinculado-a às características comuns a todas as pessoas. Sendo, portanto, deslocada do sentido da coletividade. Este processo, ao naturalizar o discurso, promove a sua legitimação e, por conseguinte, sua legalização no sistema de ensino. Logo, não há necessidade de se promover uma formação docente que seja capaz de identificar e compreender a diferença enquanto uma condição humana, mas a diversidade. Em nome do diverso, do amplo, flexibiliza-se a formação, que acaba por não fazer nenhuma coisa, nem outra. Em contrapartida, não deixa de ser funcional ao sistema, pois, através do disciplinamento do corpo e do *self,* promove a naturalização da realidade das regras do jogo[94] político, econômico e social presentes nos processos de formação docente e educacionais do país.

Aliado à utilização do termo diversidade, chamamos a atenção para a prevalência nos documentos analisados do termo *portador de* aliado aos demais vocábulos deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais, pois a vinculação desta terminologia a uma visão de deficiência compatível com a concepção clínico-terapêutica, em que esta se assemelha a uma doença que precisa ser tratada e curada, como indicativo de aquisição de condições para a inserção educacional e social, promove um distanciamento destes sujeitos com a construção de sua subjetividade e individualidade compatível com o reconhecimento da sua diferença. Assim, uma pessoa debilitada precisa se recuperar, superar a doença. Precisa centrar suas energias para vencer aquilo que a impede de não se envolver em movimentos organizados, mas cuida de sua recuperação e bem-estar. Sua preocupação, via de regra, não está na coletividade, mas na sua condição vivida naquele espaço-tempo. Pois, uma vez curada, sua condição inicial deixa de existir, o que não a mantém com vínculos a movimentos coletivos. Esse termo parece encontrar outro sentido, aliando ao diverso, ao plural, que não sugere envolvimento da pessoa com deficiência em movimentos sociais em favor de uma coletividade, marcada por um conjunto de diferença de natureza circunstancial ou

[94] Compreendemos que as regras de um jogo podem ser definidas pelas estratégias que o compõem, podendo ser estas de natureza consciente, inconsciente, racionais etc. Entretanto, devem ser funcionais e ajustáveis às demandas apresentadas no decorrer do mesmo.

permanente, uma vez que sua utilização busca a neutralização[95] da deficiência, sua anulação enquanto situação e/ou condição de existência que precisa ser considerada durante qualquer processo, seja ele educacional ou profissional.

A utilização destes termos possui o compromisso político com as políticas neoliberais na medida em que tentam descaracterizar a diferença que demanda atendimentos específicos através do elemento plural, diverso, ampliando-se aparentemente as condições de sua abrangência, mas na realidade o que ocorre é a sua descaracterização e não, o atendimento de suas demandas. Reforçando nosso entendimento de que o movimento de inclusão educacional é mais do que uma perspectiva de entendimento das demandas e necessidades da sociedade atual, mas que ele é parte de um poderoso discurso político e econômico interessando em controlar e produzir nossas subjetividades. Portanto, os documentos nacionais cumprem a função de regulação do discurso.

Esses entendimentos podem nos levar a pensar que a ausência de uma preocupação com a formação docente relacionada às demandas originárias do processo de inserção das pessoas com deficiência na escola comum e/ou mesmo a sua transferência para a formação continuada *lato sensu* é reflexo desta compreensão de que não há necessidade de se preocupar, nos processos de escolarização com o singular, com o específico, mas em promover uma formação generalista, flexível capaz de atender a todos, sem atentar para as necessidades peculiares de cada um. Estas são atendidas, apreendidas no fazer cotidiano, em que o profissional encontra-se imerso num processo contínuo e permanente de formação.

c) *Documentos internacionais.* Diferentemente dos documentos nacionais, neste item, destacamos apenas aqueles internacionais relacionadas à perspectiva da inclusão educacional. Há uma abordagem restrita aos aspectos relativos à formação docente para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, na medida em que demarca apenas a necessidade de colaboração com a concretização das metas relativas ao oferecimento de educação de qualidade para todos, cujos reflexos destas orientações podem ser identificados nos documentos nacionais como a LDB/96 e o PNE/2001.

A Declaração de Salamanca de 1994, no entanto avança a esta característica ao apontar a necessidade da inclusão da temática educação especial na formação de

[95] Reforçamos que a neutralidade política não existe, o que ocorre com estes processos é a subjetivação do desejo da pessoa com deficiência, enfim, sua domesticação.

docentes que atuam e/ou atuaram na educação comum, com o objetivo de prepará-los para realizar o ensino de pessoas com deficiência no contexto de escola comum. O documento reafirma a necessidade de se promover a inserção no currículo de elementos relacionados à aprendizagem das habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais, e que estas habilidades sejam consideradas durante a avaliação dos cursos de licenciatura.

Com relação à terminologia, há a presença da marca *portador de* que possui reflexos diretos destes documentos internacionais destacados neste estudo.

Quanto aos Documentos Institucionais. Pudemos constatar que a existência da discussão sobre a questão da formação de docentes para a educação inclusiva, no tocante à escolarização das pessoas com deficiência, encontra-se localizada em alguns cursos, não sendo parte de uma política institucional, uma vez que nos projetos Institucionais: Plano de Desenvolvimento Integrado – PDI, *Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação*, o *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG,* documentos que em linhas gerais orientam a organização dos currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação não apresentam orientações especificas, nem mesmo gerais, sobre esta questão.

Diante de tal realidade, desconfiamos de que a presença e/ou a ausência no interior das instituições e, por conseguinte, de seus cursos, de professores que possuem interesse acadêmico na área da educação especial e/ou inclusiva, seja um elemento chave para a inserção da mesma nos currículos dos seus cursos. Esta nossa desconfiança se fortalece pelo fato de a inserção da temática apresentar-se em 100% dos cursos analisados, contemplada em forma de um ou mais componentes curriculares, não sendo explorada considerando o princípio geral da transversalidade da mesma. Neste desenho, cabe apenas ao professor que é pesquisador e/ou possui inserção na área a responsabilidade em desenvolver um trabalho acadêmico com a mesma, isentando os demais de também se envolverem, aprenderem e de compreenderem suas demandas para promoção coletiva de um trabalho que de fato vise à inclusão educacional dos egressos dos cursos. Outro modelo possível seria a inserção da temática como conteúdo que é abordado nos diferentes componentes curriculares, de forma que todos os professores do curso o desenvolva, articulado com suas metas e objetivos propostos, de modo que a inclusão educacional das pessoas com diferentes formas de deficiência seja uma tarefa dos profissionais do curso e não, de apenas um profissional. Tornando esta

uma prática mais coerente com os ideários da educação inclusiva, no entanto, complexa se considerarmos que a escolarização das pessoas com deficiência demanda conhecimentos próprios de uma área da educação específica: a Educação Especial.

Desta forma, destacamos duas possibilidades de inserção deste debate nos currículos:

1º. oferecimento de disciplinas diretamente relacionadas com a temática escolarização das pessoas com diferentes deficiências de caráter obrigatório;

2º. inserção de aspectos relacionados à temática no corpo das demais disciplinas oferecidas pelos cursos.

A opção por um destes modelos tem suas implicações, representando, portanto, escolhas que demandam reconhecimento de suas limitações e possibilidades. Se optarmos pela *primeira possibilidade* relativa ao oferecimento de disciplina(s) especifica (s) que contemple(m) as demandas da temática, é preciso termos clareza de que estaremos apenas promovendo uma ação inicial e elementar no processo de formação docente para a escolarização das pessoas com deficiência, sendo um elemento situado e pontual na formação dos egressos dos cursos. Destacamos, como fator limitador desta opção, a vinculação do trabalho que envolve a escolarização das pessoas com diferentes deficiências, nas suas variadas formas de manifestação, aos profissionais que se encontram imersos academicamente na área. No entanto, por outro lado, há um aspecto positivo: a garantia de um aprofundamento da mesma, por encontrar-se alojada em um espaço próprio demarcado no currículo, sendo desenvolvida por profissionais com envolvimento com projetos de diferentes naturezas: pesquisa, ensino e extensão na área. Há neste processo maior possibilidade de aproximação dos licenciandos e pós-graduandos com questões pertinentes ao contexto em foco, tocados pelo envolvimento natural dos referidos profissionais com a área, que possuem uma formação mais aprofundada, conhecimentos mais específicos que, em muitos casos, não são parte do cotidiano acadêmico de todos os docentes dos cursos de formação de professores.

Quanto à *segunda possibilidade* de inserção deste debate nos currículos, aquela em que se pretende diluir as demandas da temática no interior das suas diferentes disciplinas, destacam-se quatro pontos positivos:

1º. o fato de, neste contexto, todos os profissionais do curso necessitar possuir uma imersão na temática para contemplá-la de forma coerente e contextualizada com as demandas apresentadas, o que no decorrer do processo poderá,

de certo modo, provocar um compartilhamento de responsabilidades na formação de professores para a atuação em ambientes de escolarização com perspectivas inclusivistas [96];

2º. a existência de um ou mais componentes curriculares destinados a realizar tal tarefa amplia as possibilidades de uma formação docente mais apropriada ao trabalho em diferentes níveis da educação na perspectiva inclusiva, além de ampliar as condições de bom desempenho acadêmico de estudantes com alguma deficiência intelectual, sensorial e física que por ventura venham adentrar o espaço universitário;

3º. o estabelecimento na instituição de uma postura inclusiva, em que não há um grupo e/ou algumas pessoas que irão trabalhar para garantir a sua realização no interior dos cursos e da instituição, mas todos os que ali trabalham precisam se encontrar em condição de envolvimento e preparação para a construção de um espaço educacional e social capaz de atender os aspectos relativos à escolarização de todos;

4º. outro elemento a ser ponderado é o fato de atender de forma mais coerente às orientações da LDB/96, que entende que a educação especial é uma modalidade de ensino que precisa permear de forma transversal todo o currículo.

Destacamos como um *elemento negativo* desta opção: a possibilidade de no decorrer do processo não se realizar a formação necessária, por dois motivos básicos e interdependentes:

a) a referida temática não ser objeto de estudo e preocupação dos docentes do curso, além de ser uma área complexa e demandar conhecimentos específicos da área da educação especial e;

b) por conseqüência do primeiro, ser alocada como temática a ser contemplada no final do planejamento, o que, via de regra, acaba não ocorrendo ou, se acontece, é de forma superficial e aligeirada pela falta de tempo e/ou de conhecimento em profundidade da temática.

Neste contexto, uma situação desejável e prudente seria o compartilhamento no mesmo currículo das duas possibilidades, o que permitiria garantir aos egressos dos cursos de licenciatura e pós-graduação uma formação mínima que lhes permitam

[96] Como exemplo desta segunda proposta, Rabelo e Amaral (2003) realizaram um estudo discutindo a formação de professores para a inclusão escolar, em que fazem uma análise do currículo do curso de pedagogia da Universidade Católica de Goiás e apresentam uma proposta deste envolvendo a presença da temática educação inclusiva em todos os componentes curriculares do curso. No entanto, não temos notícias quantos aos resultados desta proposta, bem como de outras neste âmbito.

compreender as necessidades eminentes aos processos de escolarização das pessoas com deficiência bem como atuar mais acertivamente nos mesmos. Esta defesa se sustenta em dois aspectos:

1º. a necessidade de se considerar que a discussão relativa à inclusão educacional é bem ampliada e não se restringe apenas à questão da escolarização das pessoas com deficiência. Logo, a existência de um componente curricular aliado à inserção da temática aos demais componentes dos currículos dos cursos de licenciatura significaria o início de uma caminhada rumo à concretização das condições mínimas necessárias à consolidação, com responsabilidade, da inclusão escolar de todas as pessoas nos processos de escolarização;

2º. a necessidade de compreendermos que o processo de escolarização das pessoas com deficiência requer conhecimentos específicos relacionados as mesmas, não podendo ser assumido como um elemento geral e disperso no currículo.

Desta forma, se os currículos dos cursos privilegiassem estas duas possibilidades, seria a concretização do atendimento das demandas específicas de formação de professores para a escolarização de alunos com deficiência em contextos de educação inclusiva, pois se atenderia ao geral e ao específico decorrente deste modelo educacional.

Prosseguindo nossas considerações, demarcamos que o fato de termos identificado uma ausência geral, nas instituições *corpus* deste estudo, de uma política institucional que demonstre um compromisso com a formação de professores para a educação inclusiva não indica que a instituição não tenha em seu interior outros espaços que trabalhem com a perspectiva de promover e ampliar as condições de promoção de uma educação inclusiva que, apesar de não ser parte de uma política institucional, atua no interior das instituições promovendo atividades que envolvam ensino, pesquisa, extensão e atendimento em educação especial, como é o caso da UnB que possui no interior da Faculdade de Educação um setor de educação especial[97], e da UFU que também possui o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial- Cepae[98]. Não identificamos a presença de setores semelhante nas demais instituições estudadas.

Quanto aos currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação.

[97] Endereço do setor eletrônico do setor: WWW.fe.unb/educaesp/ .
[98] Endereço Eletrônico do Setor: www.cepae.ufu.br

Currículos dos cursos de Licenciatura. Constatamos que, dos 29 (vinte e nove) investigados, 45% deles apresentam em seus currículos a presença da discussão sobre Educação Inclusiva e/ou Educação Especial e 55% não abordam a temática. Dos que a abordam, em 46% dos casos, a discussão acontece em disciplinas de natureza obrigatória, envolvendo assim todos os estudantes do curso e 54% são optativas.

Compreendemos que a inserção da temática relativa à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sensorial e física nos currículos das licenciaturas das instituições *lócus* deste estudo encontra-se em processo inicial, sendo um espaço a ser construído em todos os cursos, embora ocorra uma variação entre os campos de inserção desta demanda, uma vez que, no interior de uma mesma instituição, a realidade é diferente, sinalizando para a necessidade da inserção desta temática nos debates institucionais, pois esta não é uma demanda relativa a um curso da instituição, mas o é de toda a instituição, de todas suas licenciaturas.

O fato de a discussão em 2008 ainda se encontrar em fase incipiente nos currículos dos cursos de licenciatura demonstra a lentidão que a evolução da inserção desta temática tem caminhado, sendo que o Plano Nacional de Educação de 2001 já orientava a introdução de conteúdos curriculares que tratassem do processo de escolarização dos alunos com deficiência para cursos que formassem profissionais para atuação em áreas relevantes para o atendimento deste grupo de pessoas. Consideramos que a educação preenche os quesitos de área relevante para o atendimento deste grupo de pessoas, logo, a introdução destes conteúdos já deveria estar acontecendo desde 2004, ou seja, há quatro anos.

Pudemos retratar um panorama muito preocupante na área de Ciências e Biologia que apresenta a inserção desta temática em 20% dos cursos investigados. Logo, há ausência do debate nessa área em 80% dos cursos. Esta realidade indica que os egressos destes cursos, ao iniciarem seu trabalho como professores na Educação Básica, poderão estar defasados diante das demandas de escolarização próprias dos contextos de educação inclusiva, configurado no país.

As áreas de história, matemática e geografia possuem uma situação semelhante, sendo que cerca de 40% a 50% dos cursos investigados apresentam a discussão. Aqueles que a realizam são no âmbito de disciplinas optativas, não abarcando a todos os estudantes, pois o caráter opcional restringe e seleciona o grupo de cursistas.

A situação aparece invertida nos cursos de Pedagogia que possuem abrangência da temática em 80% dos cursos analisados. Neste curso a discussão aparece tanto em disciplinas obrigatórias como em optativas, como uma forma de ampliar o debate e as condições de aprofundamento na mesma. Ainda, na UnB, há uma habilitação em *Magistério em Educação Especial: Deficiência Mental*, preocupado em formar o docente para os primeiros anos de escolarização das pessoas com deficiência mental.

A realidade encontrada parece indicar que, em decorrência de o Curso de Pedagogia ter sido historicamente considerado o responsável pela formação dos docentes que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, níveis de ensino em que primeiro acontece às experiências de inclusão educacional das pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual, os profissionais da área já foram sensibilizados pela demanda provocada pelo referido movimento. Uma vez que as maiores dificuldades e/ou desafios na escolarização deste grupo encontram-se nas primeiras etapas de sua adaptação a escola, bem como desta com as necessidades e especificidades da criança. Há um esforço coletivo para a aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos básicos que compõem a referida etapa de escolarização.

Identificamos que, com exceção do curso de pedagogia, há de forma indireta a presença de um movimento de transferência do enfrentamento desta questão para a formação continuada em serviço.

Outro fator a ser destacado é o nosso entendimento de que a ausência do atendimento às questões legais relativas à inserção da referida temática, nos currículos de Licenciaturas e Pós-Graduação, objeto deste estudo, é um reflexo da mesma situação presente nas Portarias que aprovam as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores de cada área investigada, que não orientam para a necessidade de inserção desta temática nos referidos currículos, fazendo alusão a mesma apenas quando o Conselho Nacional de Educação as remete às determinações presentes nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Docentes para a Educação Básica do país.

Desta forma, chamamos atenção para dois fatos que julgamos relevantes:

- o fato de os profissionais atuantes nos processos de formação de professores, envolvidos nas diferentes licenciaturas não estarem cientes das demandas e realidades oriundas da educação básica do país, destino final dos egressos de seus cursos;

- o "desconhecimento"[99] por estes profissionais, que trabalham em diferentes esferas e funções no campo da formação de docentes, sobre a legislação nacional e internacional que abordam a inclusão educacional das pessoas com deficiência na escola comum.

Esta situação apresentada nos cursos de Licenciatura adia o contato com as demandas oriundas da escolarização das pessoas com diferentes tipos e graus de deficiência para o contexto da escola, extrapolando o ambiente de formação. Esta situação pode ser também fruto de um contexto histórico da educação nacional que não possibilitava a inserção nestes níveis de ensino da grande maioria das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas.

Em síntese, a realidade apresentada indica que uma parcela significativa dos cursos de Licenciatura objeto deste estudo não está inserindo o debate da escolarização das pessoas com deficiência durante a formação de seus egressos.

Outra questão verificada e que queremos destacar foi a identificação de apenas um curso que pretende habilitar profissionais para a escolarização de pessoas com deficiência focando a deficiência mental. Não identificamos nenhum outro curso ou disciplina que aborde as demais deficiências. Esta realidade nos preocupa, pois se fundamenta num discurso de que não ser requer uma formação específica mais ampliada para atuar em processos de escolarização, em escola comum, envolvendo alunos com alguma deficiência com graus diferenciados. Neste discurso, porém, precisamos compreender a serviço de quem ele se coloca. Acreditamos que a favor do grupo de pessoas com deficiência não é, pois tem provocado muitas complicações no interior da escola. Os alunos possuem o acesso garantido, porém, nem sempre lhes são oferecidas condições reais para sua escolarização. A especificidade na formação, como se esta fosse garantia de boas condições de ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência; por outro lado, também é complicada a generalidade, pois com a carga horária mínima destinada à formação inicial contidas nos cursos de licenciaturas, há uma apresentação ampliada e aligeirada dos conhecimentos e não há aprofundamento em nenhum deles. Há que se buscar o equilíbrio entre as duas formas na utilização dos diferentes espaços

[99] Não acreditamos em falta de conhecimento, mas em uma opção política por não inserção, por prolongamento do processo para uma inserção futura, por não demandarem importância a inserção do referido debate nesta fase de formação, uma vez que a organização de um currículo exige que se façam escolhas, nem sempre fácies de se realizar. Como diz um ditado popular "vão-se os anéis para não se perderem os dedos". As demandas para a formação inicial são cada vez mais ampliadas, em contrapartida, o tempo de formação cada vez mais restrito, então, faz-se o que pode, considerando a realidade da instituição e do curso.

da formação para aproximar os acadêmicos das diferentes formas de se relacionar com os objetos do conhecimento.

Currículos da Pós-Graduação Stricto Sensu: a realidade encontrada nos cursos investigados é que em apenas 9% destes possuem uma discussão sobre a temática, portanto, há ausência deste debate em 91% dos programas investigados.

Esta situação pode ser pensada como um indicativo importante para:

- o quadro encontrado nos documentos oficiais das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores e das Diretrizes Nacionais destinadas a cada curso investigado, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, uma vez que é nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu,* das Instituições Federais do país que se encontram os grandes pesquisadores e produtores de conhecimento na área, que fomentam os fóruns de debate e produção de discursos que irão subsidiar as políticas educacionais do país;

- para a realidade encontrada nos cursos de Licenciatura investigados, como um reflexo desta situação, pois estes são espaços legítimos de formação destes docentes em nível de Mestrado e Doutorado

Entretanto, esta realidade não pode ser analisada sem considerarmos que a Educação Superior esteve durante longos anos distante dos problemas existentes na Educação Básica e que a sua organização trata a questão do acesso baseada no sistema de mérito, em que a inserção ao ensino superior se reserva apenas aos melhores, aos alunos brilhantes nas fases anteriores[100]. Esta situação historicamente tem provocado a existência de um pequeno contato, em contexto de ensino e aprendizagem, dos profissionais que atuam neste nível de ensino com acadêmicos com alguma deficiência intelectual, sensorial e física.

O conjunto deste processo provocou um atraso na inserção das discussões sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência na realidade das instituições de educação superior. Atualmente, esta realidade tem sofrido alterações e o processo vivido pela Educação Básica na década de 1990 está se iniciando na Educação Superior, forçando as instituições a reverem seus currículos e suas práticas.

Salientamos que, em decorrência da realidade encontrada, a formação de professores para atuar em diferentes níveis da educação do país, no tocante à

[100] Esse fato ainda encontra respaldo legal na legislação atual do país, considerando que este continua sendo o único nível de ensino em que o acesso ao mesmo continua sendo vinculado a um exame, seja o vestibular ou a outros processos alternativos, não menos excludentes, criados ao longo dos anos por diferentes instituições.

escolarização das pessoas com deficiência, tem acontecido em cursos de formação continuada em serviço. Estes cursos podem estar acontecendo na forma de especializações *lato sensu*, cursos de extensão oferecidos até mesmo pelas instituições investigadas e/ou pelas redes de ensino às quais se encontram vinculadas, uma vez que a formação inicial de maneira geral não tem se ocupado desta tarefa.

O estudo evidenciou que o processo de convencimento e naturalização do movimento da inclusão educacional não tem acontecido, na maior parte dos casos, na formação inicial, mas este acontece nos processos de formação em serviços e por meio dos diversos mecanismos sociais de subjetivação das pessoas em geral. Acreditamos que é na articulação das forças de poder entre ambos que vão sendo criados e fortalecidos na coletividade valores e atitudes compatíveis ao que o sistema deseja[101].

O fato de insistirmos na necessidade de inserção da temática nos currículos dos cursos de licenciatura e pós-graduação como condição de garantia mínima de formação adequada dos professores para atuar em escolas comuns em contexto de educação inclusiva, portanto, não indica que desejamos contribuir com a ampliação e fortalecimento deste discurso. Pretende-se sua inserção de forma crítica, situada histórica, política, socialmente e culturalmente nos diferentes espaços de formação. Não se trata de promover uma formação alienada de confirmação de um discurso, mas na possibilidade de uma formação que permita a sua compreensão nos ditos e não ditos, no que aparece na referência concreta e, também, no que se encontra às suas margens, obscuro, latente, mas que existe.

Nos processos de formação, há uma tendência à valorização do plural, do diverso em detrimento da individualidade, da diferença e do múltiplo. A alteridade é tratada como elemento a ser domesticado, a ser subjetivado buscando um sujeito homogêneo, o público da educação para todos. Tratas-e o elemento *todos* como um conjunto composto por sujeitos diversos, plurais, mas nem por isso, heterogêneos, visto que seus desejos foram capturados, subjugados aos interesses do sistema; o que homogeneíza os objetivos, as metas e as práticas cotidianas, movimentos analisados por Lorrosa (2001) e Skliar (2003). Neste processo, a retórica da diversidade perpassa os

[101] O fato de os cursos de licenciatura e pós-graduação não estarem contribuindo diretamente na ampliação e concretização deste discurso não implica em dizer que o mesmo não tem ganhado forças e se solidificado nos últimos anos. Assim, a ausência do debate no interior dos seus cursos não pode ser defendido enquanto uma ação de resistência das instituições de Educação Superior, pelo contrário, este fato tem fortalecido uma adesão acrítica ao discurso e a prática propostos na educação inclusiva.

discursos atuais da educação e cria um falso consenso, divulgando a ilusão de que há mudanças, mas na realidade não ocorre transformações substanciais.

Nas palavras de Lorrosa (2001), podemos compreender que a inserção do discurso da diversidade nos campos da legislação e, conseqüentemente, nos documentos das instituições de ensino superior e, em seus currículos, tem um sentido claro: o de submeter e controlar a defesa da alteridade e da diferença presente nos movimentos organizados representativos das pessoas com deficiência. Assim, o atendimento das necessidades educacionais das pessoas com e sem deficiência fica contemplado no caráter *todos,* presente e defendido pelo discurso da educação inclusiva, que atende plenamente aos interesses econômicos do neoliberalismo. Neste mesmo sentido, apoiamo-nos em Foucault (1990) para dizer que a inclusão educacional é um mecanismo de poder disciplinar que, como a exclusão, representa um sutil mecanismo de controle e assujeitamento social, concretizado por meio da força de coesão existente em seu discurso nos documentos legais que fundamentam a educação no país.

Desta forma, a inclusão enquanto discurso tem se fortalecido a medida que se fundamentou no tripé direito, poder e verdade. Pois, os documentos analisados evidenciaram a sua presença enquanto discurso do direito, sendo consolidada enquanto uma necessidade e uma realidade. Assim, o poder nas suas formas de manifestação política e disciplinar vai sendo tecido, controlando os desejos e valores coletivos nos aparatos escolares e a dimensão da verdade está cada dia mais consolidada no discurso de educacional que se pretende garantir as condições acesso aos espaços oficiais de escolarização do país. Neste processo, questionar a perspectiva deste modelo educacional é um risco, pois este já se consolidou enquanto uma verdade coletiva que se nutre e fortalece nos argumentos basilares presente nas lutas históricas dos movimentos organizados das minorias pela garantia de seus direitos sociais, políticos e econômicos.

Entendemos que a força da inclusão educacional encontra-se justamente no fato de ela se tratar de um discurso e não, de ações e experiências educacionais e, como tal, atuar diretamente na subjetivação e domesticação de nossos desejos coletivos. Assim, podemos verificar no objeto desse estudo a presença das três vozes utilizadas pelos equipamentos de subjetivação produzindo os sentidos necessários a solidificação deste discurso, quais sejam: as vozes de poder, saber e de auto-referência destacadas por Guattari (1999).

Destacamos a necessidade de compreendermos melhor o espaço das vozes de auto-referência e de suas possibilidades para a promoção de movimentos de *contradiscurso* em que se consiga desestabilizar o discurso em construção e abrir outras possibilidades de existência e de escolarização, sem o exercício da domesticação cega e irrestrita presente na forma da escola comum, pregado pela legislação atual: há que se permitir a possibilidade de no ato de experimentar a diferença deixar que as pessoas existam e se humanizem livres de rótulos e formas que as enquadrem em um modelo padronizado de aprender e exercitar o seu direito à vida.

BIBLIOGRAFIA

A) Documentos

BRASIL, Presidência da República. **Constituição de 1988**. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao. Consultado em 28 de julho de 2007.

_____. **Lei n .7.853,** de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. D.O.U. de 25.10.1989

_____. **Lei n. 8.405,** de 09 de Janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências.Brasília, 1992. D.O.U. de 10.1.1992

_____. **Lei n. 8.445**, de 20 de julho de 1992._ Dispõe sobre os vencimentos dos docentes de 1° e 2° graus pertencentes ao plano único de classificação e retribuição de cargos, de que trata a Lei n° 7.596, de 10 de abril de 1987. D.O.U. de 21.7.1992

BRASIL, MEC, **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, 1993.

_____. **Medida Provisória n. 765,** 16 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Brasília, 1994.

_____. PDE, 1994.

BRASIL, Presidência da República, **Lei n. 9.045,** de 18 de Maio de 1995. Autoriza o Ministério da Educação e do Desporto e o Ministério da Cultura a disciplinarem a obrigatoriedade de reprodução, pelas editoras de todo o País, em regime de proporcionalidade, de obras em caracteres braille, e a permitir a reprodução, sem finalidade lucrativa, de obras já divulgadas, para uso exclusivo de cegos. Brasília, 1995. D.O.U. de 19.5.1995

_____. **Lei n. 9.192**, de 21 de Dezembro de 1995._ Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Brasília, 1995. DOU de 22.12.1995

_____.**Lei n. 9.424**, de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.Brasília, 1996. D.O.U. de 26.12.1996

BRASIL,MEC/GM, **Aviso Circular n. 277 ,** de 08 de Maio de 1996. Trata de Orientação aos Reitores das Universidades Federais quanto à recomendações do Ministério para a observância da acessibilidade da pessoas com deficiência no Ensino Superior.Brasília, 1996.

BRASIL, MEC/SEF. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, Presidência da República, **Lei n. 9.475,** de 22 de Julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. D.O.U. de 23.7.1997.

BRASIL, CNE/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 03,** de 08 de Outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997.

_____. Parecer CNE/CP 776/1997.

_____, **Resolução n. 3,** de 26 de Junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

_____. **Parecer CEB nº 01**, 29de Janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Brasília, 1999.

_____. **Decreto n. 3.298**, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL, MEC. **Resolução CEB n. 2,** de 19 de Abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999.

BRASIL, Presidência da República, **Lei n. 10.098,** de 19 de Dezembro de 2000**.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução** CNE/CEB n º 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação BRASIL, MEC/ CNE**. Parecer n.17/2001,** de 03 de Julho de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

BRASIL, Presidência da República, **Decreto n.3.956,** de 08 de Outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer** CNE/CP 009/2001

_____.**Parecer** CNE/CP 28/2001.

BRASIL, CNE/CES. Resolução n. 07, de 11 de Março de 2002. Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Instituídas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) analisadas e aprovadas pelo Parecer do n. 1.301/2001;

BRASIL, Presidência da República, **Lei n. 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. D.O.U. de 25.4.2002

_____. **Lei n. 10.558**, de 13 de Novembro de 2002._ Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, 2002. D.O.U. de 14.11.2002.

BRASIL,MEC/UFU**. Conselho Universitário.** Resolução CONSUM n. 06/2002 BRASIL, CNE, **Resolução CNE/CP n. 1,** de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL, CNE/CES. Resolução n. 13, de 13 de março de 2002. Diretrizes Curriculares para os cursos de História, Aprovadas e analisadas pelo Parecer nº. 492/2001do CNE/CES;

_____. Resolução n. 14 de 13 de Março de 2002. Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Aprovadas e analisadas pelo Parecer do CNE/CES nº. 492/2001;

_____. Resolução n. 18, de 13 de março de 2002. Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**.** Aprovadas e analisadas pelo Parecer do CNE/CES nº. 492/2001;

BRASIL, CNE/CES. Resolução n. 3 de 18 de fevereiro de 2003. Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Aprovadas e analisadas pelo Parecer CNE/CES, nº. 1.302/2001.

BRASIL, CNE/CP, **Resolução CNE/CP 1,** de 18 de Fevereiro de 2002**.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL, Presidência da República, **Medida Provisória n.139,** de 21 de novembro 2003. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 2003. D.O.U. de 25.11.2003

BRASIL,MEC/UFMS. **RESOLUÇÃO Nº 93,** DE 18 DE JUNHO DE 2003**.** Aprova o documento contendo as Orientações para a Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação da UFMS, e dá outras providências.

BRASIL, MEC/ GM**. Portaria n.3.284,** de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003. DOU n. 219, 11/11/2003, SEÇÃO 1, P. 12.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer, n. 5/2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

BRASIL, MEC/SEB. **Pró-formação**, 2005.

BRASIL, CNE/CES. Resolução nº. 01, CNE/CP, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura apoiada no Parecer CNE/CP nº. 5/2005, incluindo a emenda que retifica o constante do Parecer CNE/CP nº. 3/2006.

BRASIL, MEC. Relatório Anual de Execução do PDDE e PAED / 2006

BRASIL, Presidência da República, **Lei n.11.301**, de 10 de Maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Brasília, 2006. D.O.U. de 11.5.2006

_____. **Lei n. 11.273**, de 06 de Fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2006. D.O.U. de 7.2.2006

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de Junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. DOU de 21.6.2007 e retificado no DOU de 22.6.2007.

_____. **Lei n. 11.502**, de 11 de Julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2007. DOU de 12.7.2007

BRASIL,MEC/UnB. **Plano de Desenvolvimento Institucional. Planos Anuais de Atividades – PAA. Orçamento Programa Interno.** Conselho Universitário**.** Outubro de 2007. Disponível em www.**unb**.br/iq/informes/consuni/**pdi**2006_2010_opi_2007_2008.pdf. Consultado em abril de 2008.

BRASIL, MEC/UFMT. **Plano De desenvolvimento Institucional: 2005-2010. PDI/ UFMT.** Disponível em www.**ufmt**.br/**pdi**/word/**PDI** III Aspectos Teoricos e Metodologicos.pdf. Consultado em abril de 2008.

B) Demais obras

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação e Sociedade,** ago. 2001, vol.22, n.75, P.15-32. ISSN 0101-7330.

AGUIAR, Márcia Angela da S. e MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Revista Educação e Sociedade**, out. 2005, vol.26, n.92, P.959-982. ISSN 0101-7330.

AGUIAR, Márcia Angela da S., BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena Costa L. *et al*. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2006, vol.27, n. 96, P.819-842. ISSN 0101-7330

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Revista Educação e Sociedade**, abr. 2001, vol.22, n.74, P.163-189. ISSN 0101-7330.

ALCUDIA, Rosa (et. al.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed. 2002. ISBN 85-7307-914-2

ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais – vozes de professores na escola ciclada. **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Políticas Educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de Ensino. Recife, ENDIPE, 2006. P. 83-107.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Jul. 2001, N.113, P.39-50. ISSN 0100-1574.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In. AQUINO, J.G. **Diferenças e Preconceitos na escola:** Alternativas teórico e Práticas. São Paulo: Summus Editorial. 1998. P. 11-30. ISBN 85-323-0610-1

AMORIM, Marilia. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**. Jul. 2002, no.116, P.07-19. ISSN 0100-1574.

ANDRE, Marli, SIMOES, Regina H.S., CARVALHO, Janete M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, n.68, P.301-309. ISSN 0101-7330.

ANDRÉ, Marli. E.D.A, LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo:EPEU, 1986. ISBN 85-12-30370-0

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa,** Jul. 2001, N.113, P.51-64. ISSN 0100-1574.

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e Preconceitos na escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus Editorial. 1998. ISBN 85-323-0610-1

AZEVEDO, J. L. A. **A educação como política pública**. Campinas: Editores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Revista Educação e Sociedade**, set./dez. 2004, vol.25, n. 89, P.1105-1126. ISSN 0101-7330.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2005, vol.26, n.92, P.725-751. ISSN 0101-7330.

BAUER Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** Um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. ISBN 326.2727-7

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BORGES, CECÍLIA. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Revista Educação e Sociedade,** abr. 2001, vol.22, n.74, P.59-76. ISSN 0101-7330.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2005, vol.26, n.92, P.777-798. ISSN 0101-7330.

BRITO, Ângela Xavier, LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade nas Pesquisas Qualitativas:Construção de um Quadro Analítico. São Paulo:Cortez. **Cadernos de Pesquisa.** N. 113, Julho/2001.

BRZEZINSKI, Íria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, no.68, P.80-108. ISSN 0101-7330.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais**, **política educacional e a formação de professores**: **generalistas ou especialistas**? Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

_____ . O aluno como foco de investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação - 1981/1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENDIPE, 2004. 1 CD-ROM.

BUJES, Maria Isabel Edlweiss. Descaminhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 11-34. ISBN 85-7490-199-7.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): Questões se propostas**. Petropólis, RJ:Vozes, 2002. ISBN 85.326.2678-5

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 2001, vol.22, n.77, P.207-227. ISSN 0101-7330.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. A doença como projeto: uma contribuição à análise de forma de afiliações e desafiliações sociais. In: SAWIA, Bader (org.) **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** São Paulo:Vozes, 6ª. Edição. 2006. ISBN 85.326.2261-5 P. 87-95

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os Pingos nos "is".** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CASTEL, Robert Encuadre de la exclusión. In S. Karsz (org.), **La Exclusión: Bordeando sus Fronteras. Definiciones y Matices.** Barcelona: Gedisa. 2004. P. 55-86.

_____. ***A insegurança social: o que é ser protegido?*** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

_____. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Pretrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, M. Os novos paradigmas tecnológicos e suas implicações econômicas e sociais. In: **O Brasil e as tendências econômicas e políticas contemporânea.** Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de e DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade,** ago. 2001, vol.22, n.75, P.67-83. ISSN 0101-7330.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez. 1995. 2ª. Edição. ISBN 85-249-0444-5

CORAGGIO, José L Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullon. In.: TOMASI, l. DE.,WARDE, M.J., HADDAD.S. (ORGS.) 4a. Edição. São Paulo:Cortez. 2003. P. 75-123.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. ISBN 85-7490-199-7

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2005, vol.26, n.93, P.1257-1272. ISSN 0101-7330.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 1995. ISBN 85-326-1394-2.

CRAGNOLINI, Mônica. Estranhos ensinamentos: Nietzsche-Deleuze. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2005, vol.26, n.93, P.1195-1203. ISSN 0101-7330.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2006, vol.27, n.96, P.753-774. ISSN 0101-7330.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mudança com máscaras de inovação. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2005, vol.26, n.92, P.935-957. ISSN 0101-7330.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. ISBN 85-7038-071-2

_____. **Lógica do Sentido.** Estudos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. Tradução Peter Pal Pelbart.

_____**. Foucault.** São Paulo: Brasiliense. 2005. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. ISBN 85-11-120550-5

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. V. 1 São Paulo: Editora 34, 1995. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.

_____. **Mil Platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. V. 2 São Paulo: Editora 34, 1995. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão.

_____.**O que é filosofia?** Capitalismo e esquizofrenia. V. 2 São Paulo: Editora 34, 1992. Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Minoz. ISBN 85-85490-02-0

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade,** out. 2004, vol.25, n.88, P.703-725. ISSN 0101-7330.

DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 2003, vol.24, no.85, P.1155-1177. ISSN 0101-7330.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2005, vol.26, n.92, P.821-839. ISSN 0101-7330.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Mar. 2002, N.115, P.139-154. ISSN 0100-1574.

DURAND, Marc, SAURY, Jacques e VEYRUNES, Philippe. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/ago. 2005, vol.35, N.125, P.37-62. ISSN 0100-1574.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Editora Perspectivas. 1992.

ESTEVAO, Carlos V. Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania Contributos para uma Sociologia Crítica da Formação. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 2001, vol.22, n.77, P.185-206. ISSN 0101-7330.

FAZENDA, Ivani (org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo:Cortez, 2001. 4ª. Edição. ISBN 85-249-0463-1

FERREIRA JR., Amarilio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2006, vol.27, n.97, P.1159-1179. ISSN 0101-7330.

FERREIRA, J. R. Pesquisa no contexto da política em Educação Especial. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1991. v. 1. P. 8-11.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. **Revista Educação e Sociedade,** maio/ago. 2007, vol.28, n.99, P.377-399. ISSN 0101-7330.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto, FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Prática Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.**Campinas, SP:Autores Associados,2004. P. 21-48. ISBN 85-7496-109-4

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In.: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. P. 211-238. ISBN 85-323-0078-2

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação e Sociedade,** maio/ago. 2006, vol.27, n.95, P.495-520. ISSN 0101-7330.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Em defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo:Martins Fontes, 1999.

_____.**História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro:Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Historias de violência nas Prisões. Tradução de Raquel Romalhete. Petrópolis. RJ:Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo:Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2007, vol.28, no.100, P.1203-1230. ISSN 0101-7330.

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, n.68, P.17-43. ISSN 0101-7330

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 2003, vol.24, no.85, P.1095-1124. ISSN 0101-7330.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2005, vol.26, no.92, P.911-933. ISSN 0101-7330.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. ***Cadernos de Pesquisa***. Jul. 2002, n.116, P.21-39. ISSN 0100-1574.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In.: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. P. 161-181. ISBN 85-323-0078-2

GALO, Silvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica. 2003. ISBN 85-7526-100-2

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In.: JESUS,D.M; BAPTISTA, C.R;BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Reflexões teórico-metodológicas: Acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, P. 131-142, jan./jun., 2007. ISSN 0104-7043

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa.** Jul. 2001, N.113, P.65-81. ISSN 0100-1574.

_____ A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa.** Set./dez. 2005, vol.35, N.126, P.595-608. ISSN 0100-1574.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar - entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando *mito, ciência, arte* e *culturas de resistência*. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, no.69, P.13-33. ISSN 0101-7330.

GENTILI, P. **A Falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP:Autores Associados,2004. ISBN 85-7496-109-4

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Desnaturalizando identidades e diferenças da adolescência. In: SPINK, Mary Jane, SPINK, Peter (Orgs.). **Práticas cotidianas e a Naturalização da Desigualdade: Uma semana de notícias nos jornais.** São Paulo: Cortez. 2006. ISBN 85-249-1210-3. P 126-142

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

_____. Da produção de subjetividade. Tradução de Suely Rolnik. In.: PARENTE, A (org.) **Imagem máquina:** a era das tecnologias do virtual. 3ª. Edição. São Paulo:Editora 34 1999. P. 177-191.

_____. **Revolução Molecular**, ed. Brasiliense, São Paulo, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias.** Campinas, SP: Papirus, 1990. 85-308-0106-7

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994) Competing paradigms in qualitative research. In.: SILVA Rosalina Carvalho da. A Falsa Dicotomia Qualitativo -Quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas**.** In.: Romanelli, G.; Biasoli-Alves, Z.M.M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa** - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPES; Ribeirão Preto:Editora Legis – Summa, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria** y **praxis**: Estudios de filosofia social. 2. Ed. Madrid: Tecnos, 1990.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação e Sociedade,** 1997. 22(2), P. 15-46.

_____.**A Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. 11ª. Ed. 2006. ISBN 85-7490-402-3

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. B. Educação Especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. B.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. P. 13-38.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. B.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. ISBN 978-85-770-6018-4

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2005, vol.26, n.93, P.1273-1288. ISSN 0101-7330.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Revista Educação e Sociedade,** out. 2005, vol.26, n.92, P.799-819. ISSN 0101-7330.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2006, vol.27, no.96, P.877-910. ISSN 0101-7330.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, n.68, P.163-183. ISSN 0101-7330.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2007, vol.28, no.100, P.1153-1178. ISSN 0101-7330.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma Análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP:Autores Associados,2004. P. 05-20. ISBN 85-7496-109-4

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2006, vol.27, n.96, P.689-715. ISSN 0101-7330.

LARA, N.P.; LARROSA, J. Apresentação. In: LARA, N.P.; LARROSA, J.(Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Educação pós-crítica)

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte:Autentica. 2001. ISBN 85-7526-032-4

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade,** jan./abr. 2006, vol.27, n.94, P.201-227. ISSN 0101-7330.

LEVASSEUR, Louis e TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2004, vol.25, n.89, P.1275-1297. ISSN 0101-7330.

LIBANEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, no.68, P.239-277. ISSN 0101-7330.

LIBÓRIO, Renata M.C., CASTRO, Bernardo Monteiro. Dialogando sobre Preconceito, Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores. In: SILVA, J.D, LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (org.) **Valores, Preconceito e Práticas Educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. P. 73-114. ISBN 85-7396-445-6

LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P.(Orgs.), **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e alternativas de Inclusão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ISBN 85-7490-224-1

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2004, vol.25, n.89, P.1159-1180. ISSN 0101-7330.

LUDKE, Menga, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, n.68, P.278-298. ISSN 0101-7330.

LUDKE, MENGA. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação e Sociedade,** abr. 2001, vol.22, n.74, P.77-96. ISSN 0101-7330.

LUDKE, Menga. Pesquisa e formatação docente. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/ago. 2005, vol.35, N.125, P.11-12. ISSN 0100-1574.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa**: Uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996. ISBN 85-283-0103-6.

MACEDO, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, V.M.S. de, SOUSA, L.F.E.C.P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 40-53

MACLAREN, Peter. **A Pedagogia da Utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. ISBN 85-8569-62-3.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3ª. ed. São Paulo:Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. ISBN 85-249-0644-8.

MADARASZ, Norman. A potência para a simulação: Deleuze, Nietzsche e os desafios figurativos ao se repensar os modelos da filosofia concreta. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2005, vol.26, n.93, P.1209-1216. ISSN 0101-7330.

MANCE, Euclides André. O Capitalismo Atual e a Produção de Subjetividade. **Conferência de Abertura da V Semana de Filosofia da UFES**. São Mateus, 24 de novembro de 1998. Disponível em www.milenio.com.br/mance/subjetividade.htm. Consultado em 22 de setembro de 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. P. 184-209. ISBN 85-323-0078-2

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli;ARANTES, Valeria Amorin. **Inclusão Escolar.** Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summuns, 2006. ISBN 85-323-0733-7

MANZINI, E. J. et al. Análise de dissertações e teses em Educação Especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial,** Santa Maria, V. 2, P. 341-359, 2006.

MARQUEINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Elza Dieko Oshiro (org.). **Educação Especial: Políticas públicas e concepções sobre deficiência.** Londrina: Eduel, 2003. IBSN 85-7216-83-2

MARQUES, Luciana Pacheco; CARNEIRO, Carla Toscano; ANDRADE; Josiane da Silva; MARTINS, Nathalia Toledo; GONÇALVES, Rafael Marques. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Vol.14 no.2 Marília May/Aug. 2008 .ISSN 1413-6538.

MARTINEZ MIGUÉLEZ, Miguel. **La investigación cualitativa etnográfica em educacioón.** Manual Teórico-practico. 3ª. Edição. México:Trilhas, 1998.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2006, vol.27, n.96, P.1001-1020. ISSN 0101-7330.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas. Disponível em www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/artigo_1.pdf. Acessado em 21 de julho de 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, n.68, P.45-60. ISSN 0101-7330.

MENDES, Olenir Maria. A formação de professores no contexto educacional brasileiro. **Anais do X ENDIPE** , CD-ROM. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços, 2002.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira Trabalho do Professor em Sala de Aula: ensinando a ler e a escrever. **Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 16, n.28, jan.-jul.-2007, P.15-28.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde** (2a edição). SP-RJ: Hucitec-Abrasco. 1994**.**

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MIRANDA, Luiz Francisco Albuquerque de. A razão ilustrada e a diversidade humana. **Revista Educação e Sociedade,** maio/ago. 2006, vol.27, n.95, P.341-360. ISSN 0101-7330.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação e Sociedade**, abr. 2001, vol.22, n.74, P.121-142. ISSN 0101-7330

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Revista Educação e Sociedade,** maio/ago. 2004, vol.25, n.87, P.309-333. ISSN 0101-7330

MOREIRA, Adelson. Basta implementar inovações no sistema educativo? **Revista Educação e Pesquisa** – FEUSP. São Paulo, v. 25, n. 01, 1999 P. 131-145.

MOURAO, Lucia C., MARTINS, Rita de Cássia B., VIEIRA, Carla Maria *et al*. Análise institucional e educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. **Revista Educação e Sociedade,** jan./abr. 2007, vol.28, no.98, P.181-210. ISSN 0101-7330

NARDI, Henrique Caetano. A naturalização do discurso liberal: riscos da privatização do público. In: SPINK, Mary Jane, SPINK, Peter (Orgs.). **Práticas cotidianas e a Naturalização da Desigualdade: Uma semana de notícias nos jornais.** São Paulo:Cortez. 2006. ISBN 85-249-1210-3 . P. 165-188.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo:V. I , N. 03. II Semestre de 1996. P.02-05.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores**:** um breve panorama da pesquisa brasileira**. Revista Educação e Sociedade,** abr. 2001, vol.22, n.74, P.27-42. ISSN 0101-7330.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G . O conhecimento produzido nos Programas de Pós-Graduação sobre a educação da pessoa com necessidades especiais. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 7, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPED - Fórum Região Sudeste, 2005. CD-ROM.

_____. A produção discente da Pós-Graduação em Educação e Psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.) **Temas em Educação Especial:** avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004. P.131-142.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2004, vol.25, n.89, P.1127-1144. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Apresentação. **Revista Educação e Sociedade,** maio/ago. 2007, vol.28, n.99, P.329-334. ISSN 0101-7330.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2005, vol.26, n. 92, P.753-775. ISSN 0101-7330.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação.** Belo Horizonte:Autentica. 2006. ISBN 85-7526-193-2

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. P. 153-169.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Revista Educação e Sociedade,** dez. 2000, vol.21, no.73, P.139-161. ISSN 0101-7330

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não Excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.**Campinas, SP:Autores Associados,2004. P. 94-120 ISBN 85-7496-109-4

_____. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Revista Educação e Sociedade,** jul. 2000, vol.21, no.71, P.197-220. ISSN 0101-7330.

PATTARO, Germano. A concepção cristã do tempo. In: UNESCO. (Org.). **As Culturas e o Tempo**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp, 1975, P. 222-225

PELLANDA, Nize Maria Campos. À guisa de introdução:Reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade. In: MACLAREN, Peter. **A Pedagogia da Utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. ISBN 85-8569-62-3 . P. 07-27.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 1999, vol.20, n.68, P.109-125. ISSN 0101-7330.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferenças. **Tempo Social**; Rev. Social. USP, S. Paulo, 1990. Volume 1.Disponível em http://www.fflch.usP.br/sociologia/temposocial_2/pdf/vol02n2/CILADAS.pdf . Consultado em 02 de setembro de 2008.

PIMENTA, C.C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32(5), set/out.1998, P.173-199.

PIMENTA, S.G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: Uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M.R. (Org.) **Alternativas do Ensino de Didática.** Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n.104, ano 26. P. 45-61

PINO, Ivany, OLIVEIRA, Romualdo Portela de, CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silvares Pompêo de *et al*. Globalização e educação: precarização do trabalho docente (Parte II). **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2004, vol.25, n.89, P.1101-1102. ISSN 0101-7330.

PONCE, B.J. O professor como sujeito da ação social ou da urgente e necessária revitalização social da profissão docente. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n.104, ano 26. P.85-123

POPKEWITZ, Tom e LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Revista Educação e Sociedade,** ago. 2001, vol.22, n.75, P.111-148. ISSN 0101-7330.

PRIETO, R.G.Atendimento escolar de alunos com Necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In.: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli;ARANTES, Valeria Amorin. **Inclusão Escolar.** Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summuns, 2006. P. 31-73. ISBN 85-323-0733-7

QUEIROZ, André; CRUZ, Nina Velasco. **Foucault Hoje?** Rio de Janeiro: 7 Letras. 2007. ISBN 978-85-7577-355-0

RABELO, A. S., AMARAL, I. J. L DE. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de pedagogia. . In.: LISITA, V.M.S. de, SOUSA, L.F.E.C.P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 209-221.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos, ARAUJO, Tânia Maria de, CARVALHO, Fernando Martins *et al*. Docência e exaustão emocional. **Revista Educação e Sociedade,** jan./abr. 2006, vol.27, n.94, P.229-253. ISSN 0101-7330.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Revista Educação e Sociedade,** jan./abr. 2006, vol.27, no.94, P.155-178. ISSN 0101-7330.

RIOS, T. Azeredo. *Compreender e Ensinar no Mundo Contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2001. PP. 35-62

RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. ISBN 85-323-0078-2

ROMANELLI, G.; Biasoli-Alves, Z.M.M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa** - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPES; Ribeirão Preto: Editora Legis – Summa, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira, MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2004, vol.25, no.89, P.1203-1225. ISSN 0101-7330.

SANTOS, B.S. & NUNES, J.A. (). Introdução: o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In B.S. Santos (org). **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2004, vol.25, n.89, P.1145-1157. ISSN 0101-7330.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Construindo uma sociedade para todos. WVA editora: Rio de Janeiro, 1999.

_____. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. Integração do Portador de Deficiência na Sociedade. Curitiba, 1997.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, P.160-165.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional.** Campinas, SP: Editores Associados, 2ª. Edição, 1999.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1989.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2007, vol.28, no.100, P.1231-1255. ISSN 0101-7330.

SAWAIA, Bader (org.) **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** São Paulo:Vozes, 6ª. Edição. 2006. ISBN 85.326.2261-5

SCALCON, Suze. Formação: viés das políticas de (trans)formação docente para o século XXI. In. : ALMEIDA, M. (Org) **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento.** Campinas, SP: editora Alínea. 2005. P. 105-125. Coleção educação em debate.

SCHERER, René. Aprender com Deleuze. **Revista Educação e Sociedade,** set./dez. 2005, vol.26, no.93, P.1183-1194. ISSN 0101-7330.

SCRISTÁN, J.G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa (*et. al.).* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed. 2002. P. 13-38. ISBN 85-7307-914-2

SEMPRINE, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru/São Paulo: EDUSC. 1999. ISBN 85-86259-78-0.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração**. Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 5(1):187-192, 2000.

SILVA Rosalina Carvalho da. A Falsa Dicotomia Qualitativo-Quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In. ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa** - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPES; Ribeirão Preto, SP:Editora Legis – Summa, 1998.

SILVA, J.D, LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (org.) **Valores, Preconceito e Práticas Educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. ISBN 85-7396-445-6

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Revista Educação e Sociedade**, ago. 2002, vol.23, n.79, P.65-66. ISSN 0101-7330

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. ISBN 85-86583-44-8.

_____. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. São Paulo:Vozes Editora. 2007. ISBN 978-85-326-2413-0

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. P. 15-34. ISBN 85-323-0078-2

SKLIAR, Carlos. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação.** Disponível em: www.anped.org.br/25/sessoesespecias/carlosskliar.doc. Acesso em: 24 de Julho de 2007.

_____. **Educação e exclusão**: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse ai?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005. ISBN 85-7526-173-8

SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. NAUJORKS, Maria Inês. **Pesquisa em Educação Especial**: O Desafio da qualificação. Bauru, São Paulo: EDUC, 2001. IBSN 85-7460-046-6.

SPINK, Mary Jane, SPINK, Peter (Orgs.). **Práticas cotidianas e a Naturalização da Desigualdade: Uma semana de notícias nos jornais**. São Paulo: Cortez. 2006. ISBN 85-249-1210-3

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 1999. ISBN: 9788573075823

TADEU, Tomaz. Deleuze e a questão da literalidade: uma via alternativa. **Revista Educação e Sociedade**, set./dez. 2005, vol.26, n.93, P.1331-1338. ISSN 0101-7330.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade** dez. 2000, vol.21, n.73, P.209-244. ISSN 0101-7330.

TARDIF, Maurice e ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/ago. 2005, vol.35, N.125, P.13-35. ISSN 0100-1574.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação e Sociedade,** maio/ago. 2007, vol.28, n.99, P.426-443. ISSN 0101-7330.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. **Revista Educação e Sociedade**, maio/ago. 2007, vol.28, n.99, P.335-353. ISSN 0101-7330.

TERRAZZAN, Eduardo A . As diretrizes curriculares para formação de professores da educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. . In: LISITA, V.M.S. de, SOUSA, L.F.E.C.P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 56-77

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Revista Educação e Sociedade,** jan./abr. 2007, vol.28, n.98, P.151-179. ISSN 0101-7330.

TRINIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas S.A. 1995. ISBN 85-224-0273-6

UNESCO**, CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS.** DECRETO n. 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

UNESCO, **DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO.** Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " SociedadeInclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

UNESCO, **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS.CONFERÊNCIA DE JOMTIEN - 1990**

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

VALLES, M.S. **Técnicas cualiltativas de investigacion social: Reflexion metodológica y práctica profesional.** Madrid: Ed. Sintesis Sociologia. 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2007, vol.28, n.100, P.947-963. ISSN 0101-7330.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. ISBN 978-85-7526-105-7

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Exlcusão Social – um problema de 500 anos. Notas preliminares. In. : SAWIA, Bader (org.) **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. São Paulo:Vozes, 6ª. Edição, 2006. ISBN 85.326.2261-5 P. 27-50

VERNANT, J-P., 1991 - A morte nos olhos - figuração do Outro na Grécia Antiga - Ártemis e Gorgó, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2ª edição.

VIEIRA, S.L.;FREITAS, IM. S. de Novos rumos para a educação – retorno ao Estado democrático. In. VIEIRA, S. L.;FREITAS, IM. S. **Política educacional no Brasil** - Introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003, P. 143-172.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a Noção de exclusão. In.: SAWAIA, Bader (org.) **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. São Paulo:Vozes, 6ª. Edição. 2006, P. 16-26 ISBN 85.326.2261-5

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Revista Educação e Sociedade,** abr. 2000, vol.21, no.70, P.129-155. ISSN 0101-7330.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista Educação e Sociedade,** dez. 2003, vol.24, no.85, P.1125-1154. ISSN 0101-7330.

WENECK, Claudia. **Quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 2ª. Edição. 2002

ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. Maio/ago. 2005, vol.35, N.125, P.63-80. ISSN 0100-1574.

ZUIN, Antonio A. S. Educação à distância ou educação distante?O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Revista Educação e Sociedade,** out. 2006, vol.27, n.96, P.935-954. ISSN 0101-7330.

LÁZARA CRISTINA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Vozes e Vieses da Educação Inclusiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UBERLÂNDIA- MG

LÁZARA CRISTINA DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Vozes e vieses Educação Inclusiva

Texto final apresentado como requisito para defesa de Tese de Livre Docência junto ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues.

UBERLÂNDIA-MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2009

SUMÁRIO APENDICES E ANEXOS

APEDINCES	
APENDICE I - Quadro Demonstrativo das Instituições que Pertencem ao "Território" do EPECO	04
APENDICE II - Quadro demonstrativo da quantidade de cursos de licenciatura na Rede pública e na rede Privada de ensino na Região Centro-oeste do Brasil, incluindo Uberlândia-MG.	22
APENDICE III - Quadro demonstrativo da quantidade de cursos de pós-graduação *strictus sensu* na Rede pública e na rede Privada de ensino na Região Centro-oeste do Brasil, incluindo Uberlândia-MG.	23
APENDICE IV - Quadro Demonstrativo das Disciplinas do Currículo dos Cursos Das Licenciatura De Ciências, Biológicas, Historia, Geografia, Letras, Pedagogia E Matemática - UFG,UFMT.UFMS,UnB,UFU	25
APENDICE V - Quadro Demonstrativo das Disciplinas do Currículo dos Cursos de Mestrado e Doutorado de Ciências, Biológicas, História, Geografia, Letras, Pedagogia e Matemática ou Áreas Afins das Instituições- UFG,UFMT.UFMS,UNB,UFU	30
APENDICE VI - Quadro Demonstrativo dos Documentos Internos que Regulamentam as Políticas de Formação Docente dos Cursos das Instituições - UFG,UFMT.UFMS,UNB,UFU	33
Anexos	
ANEXO I - Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua - UnB **–** Ficha de Disciplina Línguas de Sinais Brasileira – BÁSICO	34
ANEXO II – Ficha de Disciplina UnB **-** O Educando com Necessidades Educacionais Especiais	35
ANEXO III - Ficha de Disciplina UnB - Introdução a Educação Especial	36
ANEXO IV - Ficha de Disciplina - Tópicos Especiais em Educação Especial 1	39
ANEXO V – Ficha de Educação Especial Curso de Pedagogia da UFU	41

ANEXO VI - RESOLUÇÃO Nº 93, DE 18 DE JUNHO DE 2003. Aprova o documento contendo as Orientações para a Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação da UFMS, e dá outras providências. - UFMS	
ANEXO VII – UFU RESOLUÇÃO Nº 03/2005, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO **-** Aprova o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação.	

APENDICE I

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS INSTITUIÇÕES QUE PERTENCEM AO "TERRITÓRIO" DO EPECO

Instituição	**Modalidade**	**Localidade**	**Ano de fundação**	**N. cursos graduação**	**N. cursos licenciatura**	**Cursos de licenciatura oferecidos**	**Programas de pós–graduação (mestrado e doutorado)**	**Campus avançados**	**Presença nos 03 últimos encontros do EPECO**	**Site WEB**
1. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Pública /Federal	Cuiabá Mato Grosso	1970	69	17	1. Biologia 2. Matemática 3. Letras português e literatura de língua portuguesa) 4. História 5. Geografia 6. Pedagogia 7. Educação Física 8. Física 9. Química 10. Filosofia 11. Ciências Sociais 12. Educação Física	1. Mestrado em Agronegócios e Desenvolvimento Regional; 2. Mestrado e doutorado em Agricultura Tropical; 3. Mestrado em Ciência animal Ciências da Saúde 4. Mestrado em Ciências veterinárias 5. Mestrado em Educação 6. Mestr	1. Cuiabá, 2. Rondonópolis 3. Pontal do Araguaia 4. Sinop	OK	http://www.ufmt.br

							ado em Enfermagem 7. Mestrado em Estudos de Linguagem, 8. Mestrado em Ecologia e Conservação da Biodiversidade, 9. Mestrado em Física; 10. Mestrado em Física e Meio Ambiente; 11. Mestrado em Geociência 12. Mestrado em Geografia 13. Mestrado em História 14. Mestrado em Recursos Hidricos			
2. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Pública/ Estadual	Cáceres		40	20	1. Ciências Biológicas (Alta Floresta, Alto Araguaia, Cáceres,	1. Mestrado em Ciências Ambientais	1. Tangará da Serra 2. Barra do Bugres	oK	http://www.unemat.br

						Nova Xavantina, Tangará da Serra); 2. Letras (Alto Araguaia, Cáceres, Juciara. Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra); 3. Ciências da Computação (Cáceres e Colíder); 4. Matemática (Barra do Bugres, Cáceres, Juciara e Sinop); 5. Geografia (Cáceres e Juciara); 6. História (Cáceres e Juciara,); 7. Pedagogia (Cáceres, Juciara, Juciara e Sinop)		3. Sinop 4. Alta Floresta, 5. Alto Araguaia, 6. Colíder, 7. Juciara, 8. Nova Xavantina 9. Pontes e Lacerda		
3. Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG	Privado	Várzea Grande? MT	1989	21	07	1 Ciências Biológicas 2 Educação Física 3 Pedagogia, 4 Matemática 5 História,	Não há	Não há		www.univag.com.br

						6 Letras 7 Geografia				
4. Centro Universitário Candido Rondon-UNIRONDON	Privado	Cuiabá	1988	30	05	1 Biologia; 2 Geografia; 3 História; 4 Letras; 5 Pedagogia	Não há	Não há		www.unirondon.br
5. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD	Pública Federal	Dourados	1970	18	08	1. Ciências Biológicas 2. Geografia 3. Historia 4. Letras Port/Ing. 5. Letras Port./Literatura 6. Licenciatura Indígena 7. Matemática 6 Pedagogia	1. - Mestrado e doutorado em Agronomia; 2. - Mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade; 3. - Mestrado em Geografia; 4. - Mestrado em História	Não há		www.ufgd.edu.br
6. Centro Universitário da Grande Dourados-UNIGRAN	Privada	Dourados	1976	25	06	1. Educação Física 2. Ciências Biológicas 3. Artes Visuais 4. Letras 5. Matemática 6. Pedagog	Não há	Não há		http://www.unigran.br

						ia				
7. Centro Universitário de Campo Grande-UNAES	Privada	Campo Grande	1994	10	01	1. Pedagogia	Não há	Não há		http://www.unaes.br
8. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Pública Federal	Campo Grande	1962	58	31	1. Ciências Biológicas (Campo Grande, Aquidauana, Três Lagoas) 2. Física 3. Matemática (Campo Grande, Aquidauana, Paranaíba, Três Lagoas) 4. Química 5. Artes Visuais 6. Educação Física 7. História (Campo Grande, Aquidauana, Corumbá, Coxim, Três Lagoas) 8. Geografia (Três Lagoas, Aquidauana) 9. Letras - Port/ Ing (Campo Grande; Aquidauana,	1. Mestrado em Administração 2. Mestrado em Agronegócios 3. Mestrado e doutorado em Agronomia (Dourados); 4. Mestrado em Biologia Vegetal 5. Mestrado em Ciência Animal 6. Mestrado em Ciências da Computação 7. Mestrado e Doutorado em doenças infecciosas e Parasitárias 8. Mestrado e Doutorado em Ecologia e Conservação	1. Aquidauana, Corumbá, 2. Coxim, Paranaíba 3. Três Lagoas	Ok.	www.ufms.br

						Três Lagoas) 10. Letras – Port/ Lit. (Aquidauana, Três Lagoas) 11. Letras - Port/ Esp (Campo Grande, Aquidauana, Corumbá, Coxim) 12. Música 13. Pedagogia (Campo Grande, Aquidauana, Três Lagoas)	9. Mestrado e Doutorado em Educação 10. Mestrado em Educação Matemática; 11. Mestrado em Engenharia Elétrica; 12. Mestrado em Ensino de Ciências 13. Mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade (Dourados) 14. Mestrado em Estudos de Linguagem 15. Mestrado em Física 16. - Mestrado em Geografia (Aquidaúana) 17. - Mestrado em História (Dourados) 18. - Mestrado em			

							Letras (Três Lagoas) 19. - Mestrado e Doutorado em Química 20. - Mestrado em Saúde Coletiva 21. - Mestrado e Doutorado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste 22. - Mestrado em Teconologias Ambientais Obs.: Os Programas que não possuem o Campus são oferecidos em Campo Grande			

Instituição	**Modalidade**	**Localidade**	**Ano de fundação**	**N. cursos graduação**	**N. cursos licenciatura**	**Cursos de licenciatura oferecidos**	**Programas de pós – graduação (mestrado e doutorado)**	**Campus avançados**	**Presença nos 03 últimos encontros do EPECO**	**Site WEB**
7. Universidade Católica Dom Bosco-UCDB	Privada Confecional	Campo Grande	1993	40		1. Biologia 2. Educação Física 3. Filosofia 4. Geografia 5. História 6. Letras 7. Matemática 8. Pedagogia	1. Mestrado em Educação; 2. Mestrado em Desenvolvimento Local; 3. Mestrado em Psicologia; 4. Mestrado em Biotecnologia	1. São Gabriel do Oeste 2. Corumbá	Ok.	http://www.ucdb.br.
8. Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP)	Privada	Campo Grande	1996	46	11	Letras (Uberlândia, Ponta Porã, Coxin, Rio Verde de M. Grosso, Campo Grande) Pedagogia (Uberlândia,	Não há	Campo Grande Mace Rio Verde de M. Grosso; Dourados Coxim		http://www.uniderp.br

						Rio Verde de M.Grosso, Campo Grande) Ciências Biológicas (Campo Grande) Educação Física (Campo Grande) Matemática (Campo Grande)		Ponta Porã Uberlândia Distrito Federal		
9. Centro Universitário de Brasília - UniCEUB	Privada	Brasília	1968	23	O7	1. Biologia 2. Educação Física 3. Geografia 4. História 5. Letras 6. Matemática 7. Pedagogia	1. Mestrado em Direito e Políticas públicas 2. Mestrado em Direito das Relações Internacionais	Não há		www.uniceub.br

Instituição	**Modalidade**	**Localidade**	**Ano de fundação**	**N. cursos graduação**	**N. cursos licenciatura**	**Cursos de licenciatura oferecidos**	**Programas de pós –graduação (mestrado e doutorado)**	**Campus avançados**	**Presença nos 03 últimos encontros do EPECO**	**Site WEB**
10. Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC)	Privada	Brasília		12	01	1. Pedagogia	Não há	Não há		http://www.facitec.br
11. Universidade de Brasília (UnB	Pública Federal	Brasília	1962	65	23	1. - Artes Plásticas 2. - Ciências Biológicas 3. - Ciências Naturais 4. - Computação 5. - Educação Artística - Música 6. - Educação Artística - Artes Plásticas 7. -	1. Mestrado em Agronegócios 2. Mestrado em Ciências Agrárias 3. Mestrado e doutorado em Arquitetura e Urbanismo 4. Mestrado e doutorado Ciências da Saúde 5. Mestrado em Nutrição 6. Mestrado e doutorado	Não há	Ok.	www.unb.br

						Educação Física 8. - Filosofia 9. - Física 10. - Geografia 11. - História 12. - Letras - Espanhol 13. - Letras - Francês 14. - Letras - Inglês 15. - Letras - Japonês 16. - Letras - Português 17. - Letras - Português 18. - Letras - Português do Brasil como Segunda Língua 19. -	Ciências Médicas 7. Mestrado e doutorado em Medicina Tropical 8. Mestrado e doutorado em Patologia Molecular 9. Mestrado e doutorado em Comunicação 10. Mestrado e doutorado em Direito 11. Mestrado e doutorado em Educação 12. Mestrado em Administração 13. Mestrado em Ciências Contábeis 14. Mestrado e doutorado em Ciência da Informação 15. Mestrado e doutorado em Economia 16. Mestrad			

						Letras - Tradução - Francês 20. - Letras - Tradução - Inglês 21. - Matemática 22. - Pedagogia 23. - Química	o e doutorado em Ciências Florestais 17. Mestrado e doutorado em Ciências Mecânicas 18. Mestrado e doutorado em Engenharia Elétrica 19. Mestrado e doutorado em Geotecnia 20. Mestrado em Sistemas Mecatrônicos 21. Mestrado e doutorado em Tec. Ambiental e Recursos Hídricos 22. Mestrado e doutorado em Transportes 23. Mestrado em Educação Física 24. Mestrado em Artes 25. Mestrado em Música em Contexto 26. Mestrado em Ciência Política			

							27. Mestrado e doutorado em Relações Internacionais 28. Mestrado e doutorado em Antropologia 29. Mestrado e doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas 30. Mestrado e doutorado em Sociologia 31. Mestrado e doutorado em Biologia Animal 32. Mestrado e doutorado em Biologia Molecular 33. Mestrado em Botânica 34. Mestrado e doutorado em Ecologia 35. Mestrado e doutorado em Fitopatologia 36. Mestrado em Informática			

							37. Mestrado e doutorado em Matemática 38. Mestrado e doutorado em Física 39. Mestrado em Filosofia 40. Mestrado em Geografia 41. Mestrado e doutorado em História 42. Mestrado e doutorado em Política Social 43. Mestrado e doutorado em Geologia 44. Mestrado e doutorado em Lingüística 45. Mestrado em Lingüística Aplicada 46. Mestrado e doutorado em Literatura 47. Mestrado e doutorado em Psicologia 48. Mestrado em Psicologia			

							Social, do Trabalho e das Organizações 49. Mestrado em Processo do Desenvolvimento e Saúde 50. Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura 51. Mestrado e doutorado em Química 52. Mestrado e doutorado em Desenvolvimento Sustentável 53. Doutorado em Engenharia de Estruturas			

Instituição	**Modalidade**	**Localidade**	**Ano de fundação**	**N. cursos graduação**	**N. cursos licenciatura**	**Cursos de licenciatura oferecidos**	**Programas de pós –graduação (mestrado e doutorado)**	**Campus avançados**	**Presença nos 03 últimos encontros do EPECO**	**Site WEB**
12. Faculdades Integradas da Terra de Brasília (FTB)	Privada	Brasília	1998	11	05	1. Ciências Biológicas, 2. História 3. Letras 4. Matemática 5. Pedagogia	Não há	Não há		www.ftb.edu.br
13. Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB)	Privada	Brasília	1994	21	01	1. Pedagogia	Não há	Não há		www.iesb.br
14. União Educacional de Brasília (UNEB)	Privada	Brasília	1979	06	00	1. Não há	Não há	Não há		www.uneb.com.br
15. Centro Universitário (UNIEURO)	Privada	Brasília		23	01	1. Educação Física	1. Mestrado em Ciência Política 2. Mestrado em Administração	Não há		www.unieuro.edu.br
16. Universidade Católica de Brasília UCB	Privada	Brasília	1972	45	10	1. -Ciências Biológicas 2. - Educação Física 3. -	1. Doutorado em Economia de Empresas 2. Mestrado e Doutorado em	Não há	0k.	www.ucb.br

						Enfermagem 4. - Filosofia 5. -Física 6. -Letras 7. - Matemática 8. - Pedagogia 9. - Programa de Formação de Professores - PROFORM 10. -Química 11. **Cursos A distância** 12. - Programa de Formação de Professores (PROFORM) 13. - Filosofia 14. - Pedagogia	Planejamento e Gestão Ambiental 3. Mestrado em Ciências Genômicas e Biotecnologia 4. Mestrado em Economia de Empresas 5. Mestrado em Direito 6. - Mestrado em Educação 7. Mestrado e Doutorado em Educação Física 8. Mestrado em Gerontologia 9. Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação 10. - Mestrado em Psicologia			
17. Faculdade Cenecista de Brasília (FACEB)	Comunitária	Ceilândia		06	02	1. Letras 2. Pedagogia	Não há	Não há		www.faceb.edu.br
18. Faculdades Integradas do	Privada	Valparaíso e		15	06	1. Ciências Biológicas	Não há	Não há		www.fiplac.br

Planalto Central (FIPLAC)		Luziania				2. Computação 3. História 4. Letras 5. Matemática 6. Pedagogia				
19. Faculdade de Administração de Brasília (AIEC / FAAB)	Privada	Brasília	1997	01	00	Não há	Não há	Não há		www.aiec.br

Instituição	Modalidade	Localidade	Ano de fundação	N. cursos graduação	N. cursos licenciatura	Cursos de licenciatura oferecidos	Programas de pós –graduação (mestrado e doutorado)	Campus avançados	Presença nos 03 últimos encontros do EPECO	Site WEB
20. Universidade Federal de Goiás	Pública Federal	Goiânia	1960	52	33	1. Artes Cênicas 2. Ciências Biológicas (Goiânia e Jataí) 3. Ciências Sociais 4. Educação Física (Goiânia, Catalão e Jataí) 5. Educação Musical - Canto 6. Educação Musical - Ensino Musical Escolar 7. Educação Musical - Instrumento musical 8. Enfermagem 9. Filosofia 10. Física 11. Geografia (Goiânia, Catalão, Jataí	CURSOS DE MESTRADO 1. Mestrado em Agronegócios; 2. Mestrado e doutorado em Agronomia 3. Mestrado em Agronomia - Campus Jataí 4. Mestrado e doutorado em Biologia 5. Mestrado e doutorado em Ciência Animal 6. Mestrado em Ciência da Computação 7. Mestrado em Ciência e Tecnologia de	Campus Colemar Natale Silva (Campus I) 1. Campus Samambaia (Campus II) 2. Campus Avançado de Catalão 3. Campus Avançado da Cidade de Goiás 4. Campus Avançado de Firminópolis 5. Campus Avançado de Jataí 6. Campus Avançado de Rialma		www.ufg.br

						12. História (Goiânia, Catalão, 13. Letras - Português 14. Letras Portugês e Espanhol 15. Letras Português e Inglês (Goiânia, Catalão, Jataí) 16. Matemática (Goiânia, Catalão, Jataí e Rialma) 17. Pedagogia (Goiânia, Catalão, Jataí) 18. Psicologia 19. Química	Alimentos 8. Engenharia Civil 9. Engenharia Elétrica e de Computação 10. Engenharia do Meio Ambiente 11. Mestrado em Filosofia 12. Mestrado em Física 13. Mestrado e doutorado em Geografia 14. Mestrado e doutorado em História 15. Mestrado em Geotecnia e Construção Civil 16. Mestrado e doutorado em Ciências da Saúde 17. Mestrado em Ciências Farmacêuticas 18. Mestrado em Comunicação 19. Mestra			

							do em Cultura Visual 20. Mestrado e doutorado em Ecologia e Evolução 21. Mestrado e doutorado em Educação 22. mestrado em Educação em Ciências e Matemática 23. Mestrado em Enfermagem 24. Mestrado e doutorado em Letras e Linguística 25. Mestrado em Matemática 26. Mestrado e doutorado em Medicina Tropical 27. Mestrado em Música 28. Mestrado em Odontologia 29. Mestrado e doutorado em Química			

							30. Doutorado em Ciências Ambientais			
21. Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Pública Estadual	Anapólis		128	77	Educação Física Enfermagem Física Geografia História Letras (Português/Inglês) Informática Matemática Pedagogia	1. Mestrado em Ciências Moleculares; 2. Mestrado em Engenharia Agrícola 3. Mestrado em Tecnologia Farmacêutica	1. Anápolis - UNUCET 2. Anápolis - UNUCSEH 3. UnU Goianésia 4. UnU Posse 5. UnU Ceres 6. UnU Santa Helena 7. UnU Jataí 8. UnU Goiânia Laranjeiras 9. UnU Goiânia ESEFFEGO 10. UnU Jussara 11. UnU São Luis de Montes Belos	Ok.	www.ueg.br
22. Faculdade Almeida Rodrigues (FAR)	Privadas	Rio Verde		07	03	1. Normal Superior: Licenciatura em Educação Infantil	Não Há	Não há		www.faculdadefar.com.br

						2. Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 3. Pedagogia				
23. Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)	Privada	Caldas Novas	1998	09	02	1. Ciências Biológicas 2. Pedagogia	Não há	Não há		www.unicaldas.edu.br
24. Universidade de Rio Verde FESURV	Privada	Rio Verde	1973	24	06	1. Ciências Biológicas; 2. Educação Física 3. Geografia 4. Letras 5. Matemática 6. Pedagogia	1. Mestrado em Produção Vegetal; 2. Mestrado Interinstitucional tipo MINTER em Ciências da Saúde (UnB); 3. Mestrado Interinstitucional tipo MINTER em Biologia Molecular e Celular (UFG) 4. Mestrado Interinstitucional tipo MINTER em Educação	Não há		www.fesurv.br

							(UFG).			
25. Universidade Evangélica de Anápolis (Unievangélica)	Privada	Anápolis	1947	22	08	1. Biologia; 2. Educação Física 3. Geografia 4. História 5. Letras Port/Ing 6. Letras Port/Esp 7. Matemática 8. Pedagogia	1. Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente; 2. Mestrado Profissional em Gestão, Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Farmacêutica	Não há		www.unievangelica.edu.br

Instituição	**Modalidade**	**Localidade**	**Ano de fundação**	**N. cursos graduação**	**N. cursos licenciatura**	**Cursos de licenciatura oferecidos**	**Programas de pós –graduação (mestrado e doutorado)**	**Campus avançados**	**Presença nos 03 últimos encontros do EPECO**	**Site WEB**
26. Universidade Católica de Goiás (UCG)	Privada	Goiânia		51	12	Biologia, Educação Física, Enfermagem , Filosofia, Física, Geografia História Letras (Espanhol,Inglês e português) Matemática Pedagogia	1. Mestrado Ciências Ambientais e Saúde; 2. Mestrado e Doutorado Ciências da Religião 3. Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial – MDPT 4. Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento ; 5. Mestrado Ecologia e Produção Sustentável; 6. Mestrado e Doutorado	Goiânia Ipameri	Ok	www.ucg.br

							Educação; 7. Mestrado em Genética; 8. Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural; 9. Mestrado em História; 10. Mestrado em Tecnologia Farmacêutica; 11. Mestrado em Letras; 12. Mestrado em Psicologia; 13. Mestrado em Serviço social; 14. Mestrado Profissional em Tecnologia em Aqüicultura Continental			

Instituição	**Modalidade**	**Localidade**	**Ano de fundação**	**N. cursos graduação**	**N. cursos licenciatura**	**Cursos de licenciatura oferecidos**	**Programas de pós – graduação (mestrado e doutorado)**	**Campus avançados**	**Presença nos 03 últimos encontros do EPECO**	**Site WEB**
27. Universidade Paulista (UNIP)	Privada	São Paulo	1988	49	09	1. Ciências Biológicas 2. Educação Física 3. Física 4. Geografia 5. História 6. Letras 7. Matemática 8. Pedagogia 9. Química	1. Mestrado e Doutorado em Engenharia de Produção 2. Mestrado em Administração 3. Mestrado em comunicação 4. Mestrado em Medicina Veterinária 5. Mestrado em Odontologia	32 campi Goiânia (02 campis) Brasília		www.unip.br
28. Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	Privada	São Gonçalo RJ	1976	42	10	1. Ciências Biológicas 2. Educação Artítica 3. Educação Física 4. Geografia 5. História 6. Letras Port/ 7. Letras port/Ing 8. Matemática 9. Pedagogia 10. Química	1. Mestrado em Ciências das Atividades Físicas 2. Mestrado em Psicologia 3. Mestrado em História	11 Campis Goiânia Brasilia		www.universo.edu.br

29. Faculdade Padrão	Privada	Goiânia	1998	07	01	1. Pedagogia	Não há	03 campis em Goiânia e um em Quirinópolis/ GO		http://faculdadepadrao.com.br
30. Faculdade Latino Americana	Privada	Anápolis	2003	23	03	1. Ciências Biológicas, 2. Letras, 3. Pedagogia,	Não há	Não há		www.latinoamericana.edu.br
31. Centro Universitário de Goiás -Uni-ANHANGÜERA	Privada	Goiânia	1973	23		1. Ciências Biológicas, 2. Curso Normal Superior 3. Química, 4. Pedagogia	Mestrado em Gestão Econômica do Meio Ambiente Parceria: Universidade de Brasília (UnB) e Centro Universitário de Goiás	Não há		www.anhanguera.edu.br
32. Faculdade do Instituto Brasil (FIBRA)	Privada	Anápolis		08	00	Não há	Não há	Não há	Não	
33. Faculdade Raizes	Privada	Anápolis	2002	01	00	Não há	Não há	Não há	Não	
34. Faculdade de Goiás	Privada	Goiânia		03	00	Não há	Não há	Não há	Não	www.fago.edu

FAGO										.br
35. UNIMINAS A União Educacional Minas Gerais Ltda	Privada	Uberlândia	2000	14	03	1. Física 2. Matemática 3. Pedagogia	Não há	Não há	Ok	www.uniminas.br
36. UNITRI - O Centro Universitário do Triângulo	Privada	Uberlândia	1972	36	06	1. Biologia, 2. Educação física, 3. Geografia, 4. Letras, 5. Matemática, 6. Pedagogia	1. Mestrado em educação superior 2. Mestrado em fisioterapia (Recomendados pela CAPES)	Araguari	Ok	www.unitri.universo.edu.br
37. UNIPAC Uberlândia	Privada	Uberlândia	2004	08	02	1. Educação Física 2. Letras	Não há	Araguari		www.unipacuberlandia.com.br
38. Faculdade Católica de Uberlândia	Privada	Uberlândia	2005	09	06	1. Pedagogia 2. Filosofia 3. História 4. Geografia 5. Normal Superiror	Não há	Não há		www.catolicaonline.com.br

Instituição	**Modalidade**	**Localidade**	**Ano de fundação**	**N. cursos graduação**	**N. cursos licenciatura**	**Cursos de licenciatura oferecidos**	**Programas de pós – graduação (mestrado e doutorado)**	**Campus avançados**	**Presença nos 03 últimos encontros do EPECO**	**Site WEB**
39. Universidade Federal de Uberlândia - UFU	Pública Federal	Uberlândia	1969	39	22	1. Ciências Biológicas (Uberlândia e Ituiutaba) 2. Ciências Sociais 3. Educação Física 4. Enfermagem 5. Filosofia 6. Física 7. Geografia (Uberlândia e Ituiutaba) 8. História (Uberlândia e Ituiutaba) 9. Letras 10. Pedagogia (Uberlândia e Ituiutaba) 11. Matemática (Uberlândia e Ituiutaba) 12. Artes plásticas	1. Mestrado em Administração 2. Mestrado Agronomia 3. Mestrado Ciência da Computação 4. Mestrado Ciências da Saúde 5. Mestrado Ciências Veterinárias 6. Mestrado Ecologia e Conservação de Recursos Naturais 7. Mestrado Economia 8. Mestrado/Doutorado Educação 9. Mestrado/Doutorado Engenharia Civil 10. Mestrado Engenharia Elétrica 11. Mestrado/Doutorado Engenharia Mecânica 12. Mestrado/Doutorad	Ituiutaba		

						13. Química (Uberlândia e Ituiutaba) 14. Psicologia 15. Teatro 16. Música	o Engenharia Química 13. Mestrado/Doutorado Filosofia 14. Mestrado Física 15. Mestrado em Genética e Bioquímica 16. Mestrado/Doutorado Geografia 17. Mestrado/Doutorado História 18. Mestrado/Doutorado Imunologia e Parasitologia Aplicadas 19. Mestrado/Doutorado Letras - Teoria Literária 20. Mestrado Lingüística 21. Mestrado Odontologia 22. Mestrado Psicologia 23. Mestrado Química			

APENDICE II

QUADRO DEMONSTRATIVO DA QUANTIDADE DE CURSOS DE LICENCIATURA NA REDE PÚBLICA E NA REDE PRIVADA DE ENSINO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL, INCLUINDO UBERLÂNDIA-MG.

Curso	**Quantidade**			**Total**
	Público	**Privado**	**Comunitária**	
Ciências Biológicas/Biologia	19	19	-	38
Ciências Sociais	04	-	-	04
Ciências Naturais	01	-	-	01
Ciências da Computação	02	01	-	03
Educação Física	08	15	-	23
Educação Musical Ensino na escola	01	-	-	01
Educação Musical Instrumento	01	-	-	01
Música	04	-	-	04
Enfermagem	03	02	-	05
Filosofia	04	05	-	09
Física	07	04	-	11
Geografia	14	12	-	26
História	16	12	-	28
Letras	39	26	01	66
Pedagogia	20	28	01	49
Matemática	21	17	-	38
Química	08	04	-	12
Normal Superior	02	04	-	06
Normal Superior Indígena	02	-	-	02
Artes Visuais	02	02	-	04
Artes Cênicas/Teatro	03	-	-	03
Artes Pláticas – Educação Artística	03	-	-	03
Programa de Formação de Professores	00	02	-	02
Psicologia	02	-	-	02
Informática	01	-	-	01
Total Geral	**186**	**153**	**02**	**342**

APENDICE III

QUADRO DEMONSTRATIVO DA QUANTIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTUS SENSU* NA REDE PÚBLICA E NA REDE PRIVADA DE ENSINO NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL, INCLUINDO UBERLÂNDIA-MG.

Programa	**Mestrado**		**Doutorado**		**Total**	
	Público	**Privado**	**Público**	**Privado**	M	D
Artes	01	-	-	-	01	-
Biologia	01	-	01	-	01	01
Biologia Vegetal	01	-	-	-	01	-
Biotecnologia	-	01	-	-	01	-
Botânica	01	-	-	-	01	-
Ciência Animal	01	-	-	-	01	-
Ciências Ambientais	01	-	-	01	01	01
Ciências Ambientais e Recursos	01	-	01	-	01	01
Ciências da Computação	01	-	-	-	01	-
Ciências Florestais	01	-	01	-	01	01
Ciências Política	01	01	-	-	02	-
Desenvolvimento local	-	01	-	-	01	-
Ecologia	01	-	01	-	01	01
Ecologia e Conservação e	04	-	02	-	04	02
Educação	06	03	04	01	09	05
Educação Física	02	-	-	-	02	-
Educação Matemática	02	-	-	-	02	-
Educação Superior	-	01	-	-	01	-
Enfermagem	02	-	-	-	02	-
Ensino de Ciências	01	-	-	-	01	-
Entomologia e Conservação da	02	-	01	-	02	01
Estudos em Linguagem	02	-	-	-	02	-
Filosofia	02	-	01	-	02	01
Física	06	01	02	01	07	03
Física e Meio Ambiente	01	-	-	-	01	-
Geociência/Geologia	02	-	01	-	02	01
Geografia	05	-	01	-	05	01
História	06	02	03	01	08	03
Letras	03	01	02	-	04	02
Linguistica	02	-	01	-	02	01
Lingüística aplicada	01	-	01	-	01	01
Literatura	01	-	01	-	01	01
Matemática	02	-	01	-	02	01
Musica em contexto	02	-	-	-	02	-
Política Social	01	-	-	-	01	-
Psicologia	04	04	01	-	08	01
Psicologia Social	01	-	-	-	01	-
Química	04	-	03	-	04	03
Sociologia	01	-	-	-	01	-
Total Geral	76	15	29	03	91	32

APENDICE IV

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DOS CURSOS DAS LICENCIATURA DE CIÊNCIAS, BIOLÓGICAS, HISTORIA, GEOGRAFIA, LETRAS, PEDAGOGIA E MATEMÁTICA - UFG,UFMT.UFMS,UNB,UFU

curso	**UFG**	UnB	**UFMT**	**UFMS**	**UFU**
Ciências Biológicas	Não identifiquei disciplina no currículo que aborda a ed. especial	Quantidade mínima de Créditos Optativos na Área Conexa: 9 Quantidade máxima de Créditos no Módulo Livre: 4 **Licenciatura em Ciências Biológicas** *Reconhecida pela Portaria Nro 064745 em 30/06/69* Grau: Licenciado Limite mínimo de permanência: 06 INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL – disciplina optativa – Ementa igual a da Pedagogia	Não identifiquei disciplina relacionada a educação Especial no currículo.	**Campus de Campo Grande não há nenhuma disciplina**	Não identifiquei disciplina relacionada a educação Especial no currículo.
Geografia	Não identifiquei disciplina relacionada a educação Especial no currículo.	**Curso:** 264 GEOGRAFIA **Habilitação:** 3859 Licenciatura em Geografia **Nível:** 2 – GR Graduação **Currículo vigente em -** 2005/1 **Reconhecida pelo MEC** **Duração:** Plena **Créditos por período –** Mínimo 13 - Máximo: 30 **Limite de Permanência –** Mínimo 6 - Máximo: 14 **-Semestral** **Créditos exigidos-** 168 **Módulo Livre** 24 Disciplina Optativa: INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL - Ementa igual a da Pedagogia	Não identifiquei disciplina relacionada a educação Especial no currículo.	Não identifiquei disciplina relacionada a educação Especial no currículo.	**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA** **Optativa 60 ch** EMENTA: A Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Legislação e regulamentações. A diversidade no contexto da escola e da sala de aula. O Ensino e a aprendizagem da Geografia para orientação de alunos com necessidades educacionais especiais.

					A Vivência na Escola Especial e Inclusiva.
História	Não identifiquei disciplina relacionada a educação Especial no currículo.	Limite mínimo de permanência: 6 Limite máximo de permanência: 14 Quantidade de Créditos para Formatura 168 Quantidade mínima de Créditos Optativos na Área de Concentração 0 Quantidade mínima de Créditos Optativos na Área Conexa12 Quantidade máxima de Créditos no Módulo Livre: 24 *Reconhecida pela Portaria Nro 064745 em 30/06/69* Optativa INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL	Não identifiquei disciplina relacionada a educação Especial no currículo.	Identifiquei no Núcleo das Pedagógicas TÓPICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Conceitos filosóficos e antropológicos da educação especial. Evolução da história da educação especial. A educação especial no contexto das políticas públicas brasileiras.	Não identifiquei disciplina relacionada a educação Especial no currículo.
Letras	Não identifiquei nenhuma disciplina no currículo que aborda a ed. Especial	LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS DO BRASIL COMO SEGUNDA LÍNGUA - LÍNGUAS DE SINAIS BRASILEIRA – BÁSICO – EMENTA aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira – Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audio-visuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.	Não há nenhuma disciplina no currículo que aborda a ed. Especial	Tópicos em Educação Especial Disciplinas pedagógicas CH -68 EMENTA - Fundamentos e políticas públicas da educação especial. Enfoques sobre a educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação rural.	Não identifiquei nenhuma disciplina no currículo que aborda a ed. Especial

Matemática	Não identifiquei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Optativa – Introdução a Educação Especial –	Não identifiquei nenhuma disciplina no currículo	**Educação Especial CH 34** Conceitos filosóficos e antropológicos na contextualização da evolução da história da educação geral e especial. A educação especial no contexto das políticas públicas brasileiras	Não identifiquei nenhuma disciplina no currículo
Pedagogia	Não identifiquei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	*Habilitação em Magistério* Limite mínimo de permanência 6 Limite máximo de permanência: 14 Quantidade de Créditos para Formatura: 178 Quantidade mínima de Créditos Optativos na Área de Concentração: 0 Quantidade mínima de Créditos Optativos na Área Conexa: 2 Quantidade máxima de Créditos no Módulo Livre: 24 **MAGISTÉRIO DAS MATERIAS PEDAGÓGICAS DO 2 GRAU** (*Reconhecida pela Portaria Nro 064745 em 30/06/69)* **MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFICIÊNCIA MENTAL**(*Reconhecida pela Portaria Nro 064745 em 30/06/69)* **ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL PARA EXERCÍCIO NAS ESCOLAS DE 1 E 2 GRAUS**(*Reconhecida pela Portaria Nro 064745 em 30/06/69)* **Pedagogia** (*Reconhecida pela Portaria Nro 064745 em 30/06/69)* Grau: Pedagogia Licenciado Limite mínimo de permanência: 6 Limite máximo de permanência: 14	**Optativa: 60 ch** **EDUCAÇÃO ESPECIAL:** O objetivo desta disciplina é oferecer subsídios para que os alunos reflitam sobre sua prática profissional referenciada em um contexto social e escolar em que a presença dos portadores de deficiências seja vista como direito de cidadania. Daí a necessidade de dominarem alguns fundamentos básicos para melhor identificar e acompanhar a trajetória escolar desses alunos. "As representações sociais acerca da deficiência construídas ao longo da história; processo histórico de construção de um sistema educacional inclusivo; amparo legal; conceito de necessidades especiais e atendimento a alunos portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas e portadores de superdotação; relação família e escola".	Não identifiquei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Educação Especial – Ch 90

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Vozes e vieses Educação Inclusiva

		Quantidade de Créditos para Formatura: 214 Quantidade mínima de Créditos Optativos na Área de Concentração: 0 Quantidade mínima de Créditos Optativos na Área Conexa: 2 Quantidade máxima de Créditos no Módulo Livre: 24 ***OBRIGATÓRIAS*** 1. Psicologia da educação (trata da discriminação, das diferenças de aprendizagem. Não fala de deficiência...). **OPTATIVAS** 2. Avaliação Educacional do Deficiente Mental 3. Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais (estudo sobre os princípios e os processos avaliativos no âmbito escolar do aluno com necessidades educacionais especiais. Análise crítica de instrumentos formais e informais de avaliação educacional. Avaliação educacional mediante processo de ensino-aprendizagem personalizado) 4. Desenvolvimento Biopsicossocial do Deficiente Mental (Ementa não disponível) 5. Educação E Multiculturalismo Na Contemporaneidade (Ementa não disponível) 6. Políticas de Educação Comparada (Globalização e Democracia. Análise comparativa de políticas de educação contemporâneas implementadas no Brasil-América Latina, e/ou Brasil-América do Norte, e/ou Brasil-Europa Ocidental. Especificidades locais: políticas comparadas			

		de educação básica; e/ou de educação de jovens e adultos; e/ou de **educação especial**; e/ou de acesso e permanência; e/ou de educação profissional; e/ou de formação de professores; e/ou de educação a distância; e/ou de educação superior; e/ou de ciência & tecnologia; e/ou de financiamento educacional; e/ou de avaliação educacional; e/ou de gestão educacional; e/ou de políticas educacionais associadas a outros benefícios sociais). 7. Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem 8. Epistemologia Das Ciências 9. Estagio Supervisionado Em Educação Do Deficiente Mental 2 (Ementa Não disponível) 10. Estagio Supervisionado Em Educação Do Deficiente Mental 1(Ementa não disponível) 11. Fundamentos Da Educação Para O Deficiente Mental (Ementa não disponível) 12. Fundamentos Da Orientação Profissional P/ Portador De Necessidades Educacionais (Ementa não disponível) 13. Fundamentos Multiculturais Da Historia da Educação No Brasil (Ementa não disponível) 14. Fundamentos de Orientação Profissional e Social Para o Deficiente Mental (Ementa não disponível) 15. Introdução A Educação Especial 16. Laboratório Em Avaliação Educacional Do Deficiente Mental (Ementa não disponível) 17. Métodos, Técnicas e Recursos			

		Didáticos para o Deficiente Mental 1 (Ementa não disponível) 18. Oficina Básica de Recursos Didáticos para o Deficiente Mental (Ementa Não disponível) 19. Pedagogia Terapêutica (natureza □encefálica, emocional e social. □encefálicos□□□ com os processos psicoeducacionais em seus aspectos □encefálicos□□ e □cefálico, voltados para a □encefálico e □cefálico do educando com problemas de comportamento). 20. Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos para Ensino do PNEE (estudos dos princípios norteadores da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. A interação e a comunicação do processo de ensino-aprendizagem da sala de aula inclusiva. Análise e discussão de alternativas de ensino para a diversidade em turmas inclusivas e programas educacionais. 21. Programação De Ensino Para O Deficiente Mental (Ementa não □encefálico) 22. Psicologia Do Excepcional 1(EMENTA definição, classificação e características do comportamento excepcional. Estatística da incidência. Aspectos educacionais, biológicos e sociais do excepcional. Treinamento de pais e professores. 23. Família e doença mental. 24. Avaliação e tratamento 25. psicopatologia 2 (ementa: modelos em psicologia. Metodologia de observação psicológica. Estudo de quadros clínicos.			

		Princípios de exame mental, de diagnostico psicológico e de analise dos conflitos da personalidade. 26. Seminários em Tecnologias na Educação: Educação Especial (ementas não disponível) 27. Tecnologias na Educação Especial (as tecnologias da informação e da comunicação (TICS) como fator de inclusão social. estudo dos recursos tecnológicos de apoio ao processo ensino-aprendizagem da pessoa com necessidades educacionais especiais). 28. Especiais em Educação Especial 1 (EMENTA: A Disciplina Destina-Se Ao Aprofundamento De Temas Específicos A Serem Definidos Em Função Da Demanda Do Curso Em Relação À Área De Educação Especial. 29. Tópicos Especiais Em Orientação Educacional *Habilitação em MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFICIÊNCIA MENTAL* *Obrigatórias* 1. Avaliação Educacional do Deficiente Mental (Ementa não disponível) 2. Desenvolvimento Biopsicossocial do Deficiente Mental 3. Estagio Supervisionado em Educação Do Deficiente Mental 2 4. Estagio Supervisionado em Educação Do Deficiente Mental 1 5. Fundamentos da educação para o deficiente mental 6. Fundamentos de orientação			

		profissionais e social para o deficiente mental 7. Introdução a educação especial (Ementa acima) 8. Laboratório em Avaliação Educacional Do Deficiente Mental 9. Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos Para O Deficiente Mental 1 *10.* Oficina Básica de Recursos Didáticos Para O Deficiente Mental *11.* Organização da educação *12.* Programação de ensino para o deficiente mental HABILITAÇÃO EM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL PARA EXERCÍCIO NAS ESCOLAS DE 1 E 2 GRAUS HABILITAÇÃO EM PEDAGOGIA 1. Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE (estudo sobre a diversidade de processos de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva de intervenções pedagógicas e educacionais que considerem a singularidade da pessoa com necessidade educacional especial*)* 2. O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (Ementa: análise das perspectivas da educação especial e inclusiva nos contextos histórico, social, político, cultural e educacional do país, tendo em vista: o conhecimento de necessidades educacionais especiais; as premissas dos programas e dos sistemas de apoio para as pessoas com necessidades especiais, e, a formação do profissional da educação e seu papel frente a diversidade.			

APENDICE V

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO DE CIÊNCIAS, BIOLÓGICAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, LETRAS, PEDAGOGIA E MATEMÁTICA OU ÁREAS AFINS DAS INSTITUIÇÕES- UFG,UFMT.UFMS,UNB,UFU

Curso	**UFG**	UnB	**UFMT**	**UFMS**	**UFU**
Mestrado em Biologia	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Não há nenhuma disciplina que aborde a temática	**Não tem**	Não há nenhuma disciplina que aborde a temática	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial
Doutorado em Biologia	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Não há nenhuma disciplina que aborde a temática	**Não tem**	**Não tem**	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial
Mestrado em Ensino de Ciências	**Não tem**	Não há nenhuma disciplina que aborde a temática	**Não tem**	Não há nenhuma disciplina que aborde a temática	**Não tem**
Mestrado em Educação Matemática	**Não tem**	**Não tem**	**Não tem**	Não há nenhuma disciplina que aborde a temática	**Não tem**
Mestrado em Matemática	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Não localizei nenhuma disciplina no currículo que aborda a Educação Especial (mestrado e doutorado)	**Não tem**	**Não tem**	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial
Doutorado em Educação	Idem ao apresentado no mestrado	Idem ao apresentado no	**Não tem**	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação	**Não tem**

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Vozes e vieses Educação Inclusiva

		Mestrado		Especial	
Doutorado em Ecologia	**Não tem**	**Não tem**	**Não tem**	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	**Não tem**
Mestrado em Educação em Ciência e Matemática	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	**Não tem**	**Não tem**	**Não tem**	**Não tem**
Curso	**UFG**	UnB	**UFMT**	**UFMS**	**UFU**
Mestrado em Educação	**Educação e Diversidade II – ch 60** **EMENTA/OBJETIVO** Esta disciplina discutirá o tema "educação e diversidade" buscando o entendimento de sua produção enquanto parte de políticas públicas educacionais direcionadas à Educação Especial e Educação Inclusiva a partir dos anos oitenta. Para tanto, percorrerá os marcos legais dessa produção no que se refere às leis, aos decretos, às portarias, às resoluções, aos pareceres e outros afins. Enquanto contribuição também serão enfocados o processo de organização das pessoas com deficiência frente a criação e a execução das políticas públicas, o discurso e a prática do atual contexto escolar que se proclama "especial" e "inclusivo" e a ética frente às diferenças. As discussões envolverão algunsconceitos específicos que estão presentes nas políticas públicas	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	**Não tem**	**Disciplina Optativa**: Educação especial e a pessoa com necessidades educativas especiais **Carga Horária**: 60hs **EMENTA:** Concepções sobre normalidade e anormalidade. A pessoa que apresenta necessidades educativas especiais: concepções e procedimentos de ensino. Apresentas e discute teorias que tratam de questões sobre desvio, divergência e estratégias sócio-culturais que perpetuam preconceitos e estereótipos **Disciplina optativa:** Aspectos da história da educação especial **Carga Horária:** 60 hs **EMENTA:** História da educação de pessoas com deficiências. Planos e Programas nacionais de	**Não tem**

	educacionais voltadas para as minorias excluídas tais como: educação especial, pessoas com necessidades educativas especiais, alternativas de atendimento e inclusão escolar, entre outros.			Educação Especial. **Disciplina optativa:** Exclusão social: história, discurso e organização social **Carga Horária:** 60 hs **EMENTA:** Aspectos sociais e ideológicos do discurso sobre o "marginal" na organização da sociedade brasileira. (A "especificidade" das "minorias": a "pessoa deficiente", o "menino de rua".)	
Mestrado e Doutorado em Geografia	Não encontrei nenhuma disciplina que aborde a temática	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	**Não tem**	**Formação docente em Geografia** – 6 créditos (90 horas) Ementa: Formação Inicial e continuada dos Professores de Geografia. Identidade Profissional. A Pesquisa associada ao Ensino. Metodologias de Ensino em Geografia e a Prática da Sala de aula. **Educação Inclusiva.** Políticas Públicas e Educação no Brasil hoje.
Mestrado E doutorado em Historia	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	**Não tem**	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial
Teoria	**Não tem**	**Não tem**	**Não tem**	**Não tem**	Não localizei disciplina no

Literária					currículo que aborda a Educação Especial
Mestrado e Doutorado em Estudos Lingüísticos	**Não tem**	**Não tem**	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	**Não tem**	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial
Mestrado e doutorado nas áreas de letras e correlatas	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	Não localizei disciplina no currículo que aborda a Educação Especial	**Não tem**	**Não tem**	**Não tem**

APENDICE VI

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS DOCUMENTOS INTERNOS QUE REGULAMENTAM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DAS INSTITUIÇÕES - UFG,UFMT.UFMS,UNB,UFU

Documento	**UFG**	UnB	**UFMT**	**UFMS**	**UFU**
PPP OU PDI Projeto Institucional das Licenciaturas Pedagógicos	Não identifiquei elementos que abordam a preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência e o/ou Educação Especial.	Não identifiquei elementos que abordam a preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência e o/ou Educação Especial.	Identifiquei um elemento relacionado a temática no item Princípios do PDI : • Formação ética e humanística do sujeito voltada para a autonomia, cooperação, solidariedade, respeito à diversidade, tolerância e eqüidade social; • Sólida formação técnico-científica, que possibilite ao sujeito compreensão e ação críticas do/no mundo em transformação; • Envolvimento dos três segmentos da comunidade universitária no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino de graduação e educação continuada; e • Compromisso com o desenvolvimento regional e **inclusão social.** **Metas – objetivos** Adotar políticas afirmativas de inclusão social (Aponta 04 metas – Destas 01 envolve as pessoas com deficiência: Implementar políticas de atendimento aos portadores de necessidades especiais até 2010 – Adequação do espaço físico; Aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos para os portadores de necessidades especiais; Capacitação de docentes e técnico administrativos para acompanhamento acadêmico dos portadores de necessidades especiais; Fórum Permanente de Inclusão Social).	Não identifiquei elementos que abordam a preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência e o/ou Educação Especial.	Não identifiquei elementos que abordam a preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência e o/ou Educação Especial.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

ANEXO I

LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS DO BRASIL COMO SEGUNDA LÍNGUA - UnB

LÍNGUAS DE SINAIS BRASILEIRA – BÁSICO –

Ementa: Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira – Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos Audio-visuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.

Bibliografia

Autor: Obra: Língua Brasileira de Sinais

Local: Brasília Editor: SEESP/MEC Nº Edição: Ano: 1998

Autor: BRITO, Lucinda Ferreira Obra: Por uma gramática de línguas de sinais

Local: Rio de Janeiro Editor: Tempo Brasileiro Nº Edição: Ano: 1995

Autor: COUTINHO, Denise Obra: LIBRAS e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças

Local: João Pessoa Editor: Arpoador Nº Edição: Ano: 2000

Autor: FELIPE, Tânia A. Obra: Libras em contexto

Local: Brasília Editor: MEC/SEESP Nº Edição: 7 Ano: 2007

Autor: LABORIT, Emanuelle Obra: O Vôo da Gaivota

Local: Paris Editor: Copyright Éditions Nº Edição: Ano: 1994

Autor: QUADROS, Ronice Muller de Obra: Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos

Local: Porto Alegre Editor: Artmed Nº Edição: Ano: 2004

Autor: SACKS, Oliver W Obra: Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos

Local: São Paulo Editor: Companhia das Letras Nº Edição: Ano: 1998

Autor: SKLIAR, Carlos Obra: A Surdez: um olhar sobre as diferenças

Local: Porto Alegre Editor: Mediação Nº Edição: Ano: 1998

Autor: Obra: Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005

Local: Brasília Editor: MEC Nº Edição: Ano: 2005

Autor: Strnadová, Vera Obra: Como é ser surdo

Local: Editor:Babel Editora Ltda N Edição: Ano:2000

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

Programa:

Unidade I

1. Breve introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez.
2. Alfabeto manual ou dactilológico;
3. Sinal-de-Nome;
4. Características básicas da fonologia de Libras: configurações de mão, movimento, locação, orientação da mão, expressões não-manuais.
5. Praticar Libras: o alfabeto; expressões manuais e não manuais.

Unidade II

1. Sistematização do léxico:

1.1.Números;

1.2. Expressões socioculturais positivas: cumprimento, agradecimento, desculpas etc. ;

1.3. Expressões socioculturais negativas: desagrado, impossibilidade etc.;

2. Introdução à morfologia da Libras: nomes (substantivos e adjetivos), alguns verbos e alguns pronomes;
3. Praticar Libras: diálogos curtos com vocabulário básico.

Unidade III

1. Noções de tempo e de horas;
2. Aspectos sociolingüísticos: variação em Libras;
3. Noções da sintaxe da Libras: frases afirmativas e negativas;
4. Praticar Libras: diálogo e conversação com frases simples.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

ANEXO II –

Ficha de Disciplina UnB - O Educando com Necessidades Educacionais Especiais

Ementa: análise das perspectivas da educação especial e inclusiva nos contextos histórico, social, político, cultural e educacional do país, tendo em vista: o conhecimento de necessidades educacionais especiais; as premissas dos programas e dos sistemas de apoio para as pessoas com necessidades especiais, e, a formação do profissional da educação e seu papel frente a diversidade.

BIBLIOGRAFIA:

ARAUJO, LUIZ A. D. BRASILIA 1ª. EDICAO A PROTECAO CONSTITUCIONAL DAS PESSOAS PORTADO- ED. CORDE 1994.

AMARAL, ASSUMPCAO LIGIA BRASILIA 1ª. EDICAO PENSAR A DIFERANCA/DEFICIENCIA ED. UNIMEP 1994

FERREIRA, JULIO R. SÃO PAULO 1ª. EDICAO A EXCLUSAO DA DIFERENCA ED. UNIMEP 1994

COLI, CEZAR M. ET. AL. PORTO ALEGRE DESENVOLVIMENTO PSICOLOGICO E EDUCACAO: NAC. ED. ART. MEDICA 1995

MAZZOTA, J. M. SILVEIRA SÃO PAULO FUNDAMENTOS DA EDUCACAO ESPECIAL ED. PIONEIRA 1982

ALENCAR, EUNICE M. L. SORIANO BRASILIA 1ª. EDICAO (ORGAN.) TENDENCIAS E DESAFIOS DA EDUCACAO ESPECIAL ED. MEC. SEESP 1994

FONSECA, VITOR PORTO ALEGRE 1ª. EDICAO EDUCACAO ESPECIAL ED. ART. MEDICA 1987

VAYER, PIERRE ET. AL. SÃO PAULO 1ª. EDICAO INTEGRACAO DA CRIANCA DIFICIENTE NA CLASSE ED. MANOLE 1939

VAYER, PIERRE ET. AL. SÃO PAULO 1ª. EDICAO PSICOLOGIA ATUAL E DESENVOLVIMENTO DA CRIANCA ED. MANOLE 1990

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO 1ª. EDICAO PIRACICABA (ORG.) REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO ESPECIAL. ED. UMEP 1992

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCACAO BRASILIA 1ª. EDICAO ESPECIAL EDUCACAO ESPECIAL NO BRASIL: SERIE ED. MEC/SEESP 1994

REGEN, MINA ET. AL. BRASILIA 1ª. EDICAO MAES E FILHOS ESPECIAIS ED. CORDE 1993.

1. Programa:

Unidade I – O EDUCANDO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPCIAIS.

A. O conceito de portador de necessidades especiais

B. Características básicas, necessidades educacionais e potencialidades dos educandos portadores de:

1. Deficiência física
2. Deficiência auditiva
3. Deficiência visual
4. Deficiência mental
5. Condutas típicas
6. Altas habilidades

Unidade II – questões éticas que envolvem a cidadania do portador de necessidades especiais.

A. A construção social do estigma, o preconceito, o estereótipos e a segregação dos diferentes através da historia.

B. Analise dos determinantes culturais, Econômicos, políticos e ideológicos que condicionam a segregação.

C. Avanços e perspectivas atuais em relação a vivencia da cidadania dos portadores de necessidades especiais.

Unidade III – a integração dos portadores de necessidades especiais no ensino regular.

A. A integração: conceito, tipos e limites

b. A ação do professor do ensino regular com alunos portadores de necessidades especiais.

C. A oferta do atendimento especializado ao educando portador de necessidades especiais.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

ANEXO III

Disciplina - Listagem de Ementa/Programa

Disciplina: 191299 - INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL

Órgão: TEF - Departamento de Teoria e Fundamentos

Denominação: INTRODUCAO A EDUCACAO ESPECIAL

Nível: Graduação

Vigência: 1989/1

Ementa: Visão geral da educação especial. Conceituação, classificação e incidência de excepcionalidades. Tendências atuais de educação especial. Identificação de recursos comunitários e institucionais para o atendimento do excepcional Observação sobre a natureza de serviços e tipos de atendimento.

Bibliografia:

AMIRALIAN, MARIA LUCIA T. M. SAO PAULO PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL ED. PED. E UNIV.1986

CARTWRIGHT, G. PHILLIP ET ALII CALIFORNIA EDUCATING SPECIAL LEARNERS ED. W.P.COMPANY 1981

CRUICKSHANK, WILLIAM M. E PORTO ALEGRE JOHNSON, G. ORVILLE A EDUCACAO DA CRIACA E DO JOVEM EXCEPCIONAL ED. GLOBO 1974

DUNN, LLOYD M. RIO DE JANEIRO CRIANCAS EXCEPCIONAIS: SEUS PROBLEMAS, SUA EDU- ED. L. T. 1975

CACAO. CIENT. S/A HALLAHAN, DANIEL P. AND NEW JERSEY KAUFFMAN, JAMES M. EXCEPTIONAL CHILDREN: INTRODUCTION TO SPECIAL ED. INC. E. 1978

HEWETT, FRANK ET ALII BOSTON EDUCATION OF EXCEPTIONAL LEARNERS ED. ALLYN AND 1974

BACON KIRK, SAMUEL BOSTON 2a. EDICAO EDUCATING EXCEPTIONAL CH ILDREN ED. H. M. COMPANY1972

MACHADO, M. TEREZINHA DE ET RIO DE JANEIRO ENSINANDO CRIANCAS EXCEPCIONAIS ED. L.J. OLUMPIO1969

PAYNE, JAMES S. ET ALII COLUMBUS EXCEPTIONAL CHILDREN IN FOCUS ED. C. E. M. P. 1974

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

PEREZ-RAMOS, A. M. DE QUEIROZ SAO PAULO DIAGNOSTICO PSICOLOGICO: IMPLICACOES PSICOSSO- EDUCACIONAIS NA AREA DO RETARDO MENTAL. ROUCEK, JOSEPH (COORDENADOR) SAO PAULO 2a. EDICAO
1973

TELFORD, CHARLES W. E SAWREY, A CRIANCA EXCEPCIONAL ED. IBRASA RIO DE JANEIRO 3a. EDICAO

JAMES M. O INDIVIDUO EXCEPCIONAL ED. ZAHAR 1978

Programa:

Visão geral da educação especial

a) o individuo excepcional e a educação especial: conceito de excepcionalidade, objetivo da educação especial.

b) educação especial no Brasil: retrospectiva histórica, legislação, visão atual das diretrizes e normas da educação especial, em nível nacional e no d.f.

2. categorias de excepcionalidade

a) conceituação, classificação, causas, canais de comunicação, e incidência de excepcionalidade.

b) o excepcional e a sociedade

3. a estrutura de organizações e serviços para o ensino especial

a) organizações a nível federal e local

b) serviços adequados as diferentes excepcionalidades

c) profissionais envolvidos no atendimento ao excepcional

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

ANEXO IV

Disciplina: 191990 - TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO ESPECIAL 1

EMENTA: a disciplina destina-se ao aprofundamento de temas específicos a serem definidos em função da demanda do curso em relação à área de educação especial.

PROGRAMA

UNIDADE I

1.0 - CAUSAS BIOLOGICAS DA DEFICIENCIA MENTAL

1.1 - Fatores Geneticos;

1.2 - Fatores Hormonais;

1.3 - Fatores Neurologicos.

UNIDADE II

2.0 - CAUSAS AMBIENTAIS DA DEFICIENCIA MENTAL

2.1 - fatores Pre-natais;

2.2 - Fatores Peri-natais;

2.3 - Fatores Pos-natais.

UNIDADE III

3.0 - CAUSAS PSICOSSOCIAIS DA DEFICIENCIA MENTAL

UNIDADE IV

4.0 - DISTURBIOS CLINICOS ASSOCIADOS A DEFICIENCIA MENTAL

4.1 - Paralisia Celebral;

4.2 - Eplepsia;

4.3 - Disturbios Encefalicos;

4.4 - outros.

UNIDADE V

5.0 - PREVENCAO DA DEFICIENCIA MENTAL

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

ANEXO V

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO/FACULDADE DE

CURSO DE PEDAGOGIA

FICHA DE DISCIPLINA

<table>
<tr><td colspan="5">DISCIPLINA: Educação Especial</td></tr>
<tr><td colspan="2">CÓDIGO:</td><td colspan="3">UNIDADE ACADÊMICA: FACED</td></tr>
<tr><td colspan="2">PERÍODO/SÉRIE: (período/série em que é indicada para ser cursada pelo estudante)</td><td rowspan="2">CH TOTAL TEÓRICA:

90</td><td rowspan="2">CH TOTAL PRÁTICA:</td><td rowspan="2">CH TOTAL:

90</td></tr>
<tr><td>OBRIGATÓRIA:
(X)</td><td>OPTATIVA: ( )</td></tr>
</table>

OBS: (registrar, SE FOR O CASO, alguma característica específica de periodicidade da disciplina. P. ex: disciplina anual ofertada em curso de regime semestral, disciplina trimestral ofertada em regime anual etc.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

PRÉ-REQUISITOS: (relacionar as disciplinas exigidas, ou quantidade de horas necessárias)	**CÓ-REQUISITOS:**

OBJETIVOS

a) Gerais

Criar um espaço propício a reflexão e ao debate sobre os vários aspectos da educação especial buscando estabelecer diferentes olhares sobre o cotidiano escolar, visando despertar para a necessidade de uma sociedade e escola uma inclusiva para todo cidadão independente de suas condições físicas ou sensoriais.

b) específicos

- Identificar na história da educação especial elementos que a aproxima e a distancia da educação geral;
- Reconhecer e diferenciar as várias deficiências físicas e sensoriais, suas características e principais causas e origens;
- Analisar a inclusão escolar nos seus vários aspectos presentes na educação brasileira, no campo legal e na realidade escolar;
- Conhecer e analisar os documentos e propostas do MEC para a educação especial no Brasil
- Desvincular o rendimento escolar de problemas de saúde, reais ou criados artificialmente;
- Identificar o papel do professor na educação inclusiva;
- Identificar alguns pressupostos pedagógicos apropriados ao trabalho em uma escola especial e inclusiva.

EMENTA

A história da educação especial. Educação especial e educação geral proximidades e diferenças. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais limites e possibilidades. As diversas deficiências físicas e sensoriais, suas características e causas. Ações e práticas pedagógicas. O pedagogo e o processo de ensino na educação especial.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

I UNIDADE: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- As determinações histórico-sociais no processo educativo das pessoas com Necessidades Educativas Especiais no mundo e no Brasil;
- As condições sócio-econômicas como fator determinantes à educação especial;
- Histórico da educação especial no mundo e no Brasil;
- As implicações na vida das pessoas com Necessidades Educativas Especiais decorrentes dos modelos de educação apresentados;
- Educação especial e educação geral caminhos antagônicos que quase nunca se cruzaram.

II UNIDADE – AS VÁRIAS FASES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

- A escola especial e o estigma da segregação;
- A integração escolar;
- A inclusão escolar e social.

III UNIDADE: AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

- A concepção clínico-terapêutica;
- A concepção sócio-antropológica

IV UNIDADE: AS DIVERSAS FORMAS DE DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E SENSORIAS: características e principais causas e origens:

- **A Pessoa com Deficiência Mental:**
- Principais características e causas;
- Síndromes mais comuns;
- A educação da pessoa com deficiência mental
- **A pessoa cega**
- Principais características e causas;
- Síndromes mais comuns;
- A educação da pessoa cega
- Diferenças entre a pessoa cega e a com visão subnormal
- **A pessoa com visão subnormal**
- Principais características e causas;
- Síndromes mais comuns;
- A educação da pessoa com deficiência mental
- **A pessoa surda**
- Principais características e causas;
- A educação da pessoa com surdez (leve, moderada e severa)
- A Língua de Sinais características e importância para o desenvolvimento do surdo;
- Comunicação Total, Oralismo e bilinguismo.
- **A pessoa com problemas psicomotores**
- Principais características e causas;
- A educação da pessoa com problemas psicomotores.l
- **O superdotado**
- Principais características e causas;
- A educação da pessoa superdotada

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

V UNIDADE: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS PROPOSTAS DO MEC PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

- A LDB 9394\96 e a educação especial;
- A Declaração de Salamanca
- Diretrizes Curriculares para educação especial na educação básica;

VI UNIDADE: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UBERLÂNDIA

- Na rede estadual de ensino
- Na rede Municipal;
- Escolas filantrópicas e particulares.

BIBLIOGRAFIA

BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação dos surdos.* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS. M. A. A. *A transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico: A patologização da educação.* Revista Idéias, n. 23.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS. M. A. A. *O renascimento da Saúde Escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola.* Cadernos CEDES, n. 28, Papirus/CEDES, 1993.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO sobre necessidades educativas especiais. 2ª edição. Brasília: CORDE,1997.

MACHADO. A. M. *Crianças de Classe Especial.* Editora Casa do Psicólogo, São Paulo, 1994

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil.* História e Políticas Públicas. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPOSTO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL Atualidades Pedagógicas. Brasília: SEEP, 1997. v. 1-7.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPOSTO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: SEEP, 1997. Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Especial na Educação Básica.

MIRANDA, Maria Irene. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização*: Contribuições da teoria de piagetiana. Araraquara: JM editora, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPOSTO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Brasília: SEEP, 1997 Lei 9394/96.

MOURA, E.. *Biologia educacional - noções de biologia aplicadas à educação.* Editora

Moderna, S.P. 1995.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. *A História não contada dos Distúrbios de Aprendizagem.* Cadernos CEDES, n. 28, Editora Papirus/CEDES, 1993

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. *Aprofundamento a discussão das relações entre desnutrição, Fracasso Escolar e Escola.* Em Aberto, ano 15, n. 67, INEP, Brasília, 1995.

MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. *Respeitar ou submeter. A avaliação cognitiva de crianças em idade escolar.* In: Educação Especial em Debate, São Paulo, Editora Casa do Psicólogo, 1997.

MOYSÉS, M. A. A. e LIMA, G. Z. *Desnutrição e Fracasso Escolar: uma relação tão simples?* In: Revista da Andes, n. 5, 1982.

PATTO, Maria Helena, S. *Psicologia e Ideologia.* T. A. Queiroz, Editor, São Paulo, 1984.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão construindo uma sociedade para todos.*Rio de Janeiro: WVA,1997

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão dá Trabalho.* Belo Horizonte: Armazém de Idéias,2000

SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (org.). *Educação especial:* Múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas/SP: Mercado de letras, 2001.

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: *Um olhar sobre a diferença.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.)., *Educação e exclusão*: Abordagens sócio-antropológicas em educação. Porto Alegre:Mediação,1997.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A Educação de Surdos no Brasil.* Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

SUCUPIRA, Ana Cecília. S. L. *Hiperatividade: Doença ou Rótulo?* In: Cadernos CEDES, n. 15, Fracasso Escolar - uma questão médica? Cortez Editora/CEDES, São Paulo, 1985.

VALLA, Victor. V. *Sem educação e sem dinheiro.* In: Minayo, M. Cecili S. (org). A Saúde em Estado de Choque. Editora Espaço e Tempo e FASE, Rio de Janeiro, 1986.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

ANEXO VI

RESOLUÇÃO Nº 93, DE 18 DE JUNHO DE 2003.

Aprova o documento contendo as Orientações para a Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação da UFMS, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, no uso de suas atribuições legais e considerando o contido no Processo nº 23104.005492/2003-18,

R E S O L V E, ***ad referendum*****:**

Art. 1º Aprovar o documento, em anexo, contendo as Orientações para a Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação da UFMS.

Art. 2º A coordenação de cada curso de graduação deverá elaborar o seu projeto pedagógico em conformidade com esta Resolução e observados os prazos previstos no Calendário Acadêmico, procedimentos e princípios constantes nos respectivos atos legais que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação definidas pelo Sistema Federal de Ensino.

Art. 3º As unidades acadêmicas e administrativas envolvidas com o oferecimento de cursos de graduação deverão tomar as providências necessárias para a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e implementação desta Resolução.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, com seus efeitos retroativos ao início do ano letivo de 2003.

Art. 5º Ficam revogadas as disposições em contrário.

Prof. Dr. CEZAR AUGUSTO CARNEIRO BENEVIDES

Presidente

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

1.1 HISTÓRICO DA UFMS;

1.2 HISTÓRICO DO CENTRO/CÂMPUS;

1.3 HISTÓRICO DO CURSO;

1.4 NECESSIDADE SOCIAL DO CURSO;

2 ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO

2.1 COORDENAÇÃO DO CURSO;

informar:

- ➔ as atribuições do Coordenador de Curso;
- ➔ como funciona a coordenação do curso em relação aos acadêmicos, aos professores, às atividades acadêmicas e administrativas;
- ➔ a participação do Coordenador do Curso nos órgãos colegiados acadêmicos da Instituição;
- ➔ a existência do Colegiado de Curso e a freqüência das reuniões;
- ➔ a existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes na condução do seu trabalho acadêmico;

2.2 ORGANIZAÇÃO ACADÊMICO-ADMINISTRATIVA;

informar:

- ➔ a organização acadêmico-administrativa institucional para atender o curso;
- ➔ a organização do controle acadêmico (como é registrada a vida acadêmica e feito o atendimento aos acadêmicos);
- ➔ como ocorre o acompanhamento do projeto pedagógico do curso;
- ➔ como ocorre o planejamento pedagógico do curso;
- ➔ a forma de atendimento aos acadêmicos e professores;
- ➔ como os acadêmicos têm acesso às informações sobre a sua vida acadêmica;
- ➔ o pessoal técnico-administrativo (número e qualificação do pessoal que executa serviços nos setores de suporte acadêmico);

2.3 ATENÇÃO AOS DISCENTES;

informar a existência de ações de apoio aos discentes do curso, nos diferentes períodos letivos e turnos de funcionamento:

- ➔ apoio a participação em eventos;
- ➔ apoio pedagógico;
- ➔ acompanhamento psicopedagógico;
- ➔ mecanismos de nivelamento;
- ➔ acompanhamento de egressos;
- ➔ meios de divulgação de trabalhos e produções dos acadêmicos;
- ➔ subsídios aos acadêmicos (bolsas de estudo, alimentação, residência e restaurante universitários);
- ➔ bolsas de trabalho ou de administração para os acadêmicos do curso;
- ➔ política de atendimento ao portador de necessidade especial, contemplando os aspectos relevantes da formação e o atendimento.

3 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

3.1 CURSO;

➔ identificar com a denominação constante no ato legal de criação/reconhecimento;

3.2 MODALIDADE DO CURSO (TIPO DE CURSO);

➔ identificar se é bacharelado, licenciatura, tecnológico ou seqüencial;

3.3 HABILITAÇÃO;

➔ identificar com a denominação constante no ato legal de criação/reconhecimento;

3.4 TÍTULO ACADÊMICO CONFERIDO;

➔ identificar se é bacharel, licenciado ou tecnólogo;

3.5 MODALIDADE DE ENSINO;

➔ identificar se é presencial, semi-presencial ou à distância;

3.6 REGIME DE MATRÍCULA;

➔ identificar se é seriado anual, seriado semestral ou por créditos;

3.7 TEMPO DE DURAÇÃO (EM ANOS):

➔ informar o tempo de duração mínima e máxima do curso para a integralização curricular de acordo com a legislação federal e as normas internas da UFMS;

a) mínimo CNE;

b) máximo CNE;

c) mínimo UFMS;

d) máximo UFMS;

3.8 CARGA HORÁRIA MÍNIMA:

➔ informar a carga horária mínima e máxima do curso de acordo com a legislação federal e as normas internas da UFMS;

a) CNE;

b) UFMS;

3.9 NÚMERO DE VAGAS;

3.10 NÚMERO DE TURMAS;

3.11 TURNO DE FUNCIONAMENTO;

3.12 LOCAL DE FUNCIONAMENTO;

3.13 FORMA DE INGRESSO.

4 CONCEPÇÃO DO CURSO

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA;

➔ informar os fundamentos que justificam a oferta do curso, destacando os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta pedagógica;

➔ a fundamentação teórica e metodológica deve atender aos critérios de clareza e coerência em relação à missão da UFMS, aos objetivos, ao perfil do egresso, ao currículo proposto, ao sistema de avaliação e à necessidade profissional e social do curso;

4.2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL;

➔ informar os fundamentos legais do projeto pedagógico do curso, observando a legislação federal e as normas internas da UFMS;

4.3 OBJETIVOS;

- ➔ os objetivos gerais e específicos do curso devem atender aos critérios de clareza, abrangência, possibilidade de geração de metas e compatibilidade com a concepção filosófica (teórico-metodológica);

4.4 PERFIL DESEJADO DO EGRESSO;

- ➔ o perfil desejado do egresso deve ser coerente com os objetivos do curso, atendendo aos critérios de clareza e coerência em relação às necessidades profissionais e sociais;

4.5 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS;

- ➔ as habilidades e competências desejadas do egresso devem ser coerentes com aos objetivos do curso, atendendo aos critérios de clareza e coerência em relação às necessidades profissionais e sociais.

5 CURRÍCULO

o currículo do curso deve evidenciar:

- ➔ coerência com os objetivos do curso;
- ➔ coerência com o perfil desejado do egresso;
- ➔ coerência com as habilidades e competências desejadas do egresso;
- ➔ coerência com as diretrizes curriculares nacionais;
- ➔ adequação da metodologia de ensino à concepção do curso;
- ➔ inter-relação das disciplinas na concepção e execução do currículo;
- ➔ dimensionamento adequado da carga horária das disciplinas;
- ➔ adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas;
- ➔ adequação, atualização e relevância da bibliografia;
- ➔ a possibilidade da flexibilidade curricular e a articulação da teoria e da prática indicada na concepção do curso;

5.1 ESTRUTURA CURRICULAR (MATRIZ CURRICULAR DO CURSO);

- ➔ a Estrutura Curricular (Matriz Curricular) deve evidenciar a consistência entre o currículo proposto e a fundamentação teórico-metodológica, os princípios legais, os objetivos, o perfil do egresso e às diretrizes curriculares nacionais do curso;

➔ deve existir efetiva inter-relação entre as disciplinas do currículo;

5.2 QUADRO DE SERIAÇÃO;

➔ a distribuição das disciplinas nas séries, ao longo do curso, deve ser coerente com a concepção do curso;

5.3 TABELA DE EQUIVALÊNCIA DAS DISCIPLINAS;

➔ a elaboração da tabela de equivalência das disciplinas da nova estrutura curricular com a antiga deve ser coerente com a concepção do curso e adequada ao perfil desejado do egresso;

5.4 LOTAÇÃO DAS DISCIPLINAS NOS DEPARTAMENTOS;

➔ a identificação dos departamentos responsáveis pela lotação das disciplinas mediante a comprovação das resoluções dos respectivos departamentos;

5.5 EMENTÁRIO;

➔ informar a ementa de cada disciplina que deve ser atualizada e adequada à concepção e currículo do curso, servindo de base para a elaboração do seu plano de ensino;

5.6 BIBLIOGRAFIA BÁSICA, COMPLEMENTAR E INDICADA;

➔ informar:

- a bibliografia básica composta de três a cinco títulos;
- a bibliografia complementar composta de três a cinco títulos;
- a bibliografia indicada (item opcional), refere-se às fontes relevantes para o componente curricular, porém, não consta do acervo da biblioteca;

➔ a bibliografia proposta para cada disciplina do currículo deve ser plenamente adequada, atualizada e relevante.

5.7 POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO;

➔ indicar a proposta de implantação do novo currículo citando os procedimentos e mecanismos didático-pedagógicos e acadêmico-administrativos adotados para a efetivação do projeto pedagógico, referente ao currículo anterior.

6 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

6.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM;

➔ indicar o sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem;

- ➔ indicar os procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem (provas, trabalhos etc.);
- ➔ deve existir coerência entre o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendiza-gem com a concepção do curso;

6.2 SISTEMA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO CURSO;

- ➔ explicitar o projeto de auto-avaliação do curso que deve se consolidar num sistema de avaliação regular, sendo os seus resultados aplicados no aperfeiçoamento do curso;
- ➔ explicitar a proposta de avaliação: de professores, de disciplinas, de programas, de órgãos de suporte acadêmico, de egressos, de ingresso (calouros) e de conteúdos;
- ➔ indicar se os resultados da auto-avaliação serão utilizados para a melhoria do curso;

6.3 PROJETO INSTITUCIONAL DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURSO;

- ➔ indicar o sistema de avaliação e monitoramento do curso implementado pela UFMS;
- ➔ indicar a avaliação externa realizada pelos órgãos do Sistema Federal de Ensino.

7 ATIVIDADES ACADÊMICAS ARTICULADAS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

7.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO;

- ➔ explicitar os mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do estágio curricular;
- ➔ indicar os critérios para a elaboração dos relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado;
- ➔ indicar a relação professor/aluno na orientação de estágio;
- ➔ indicar outros aspectos específicos do curso;

7.2 PRÁTICA DE ENSINO (ESPECÍFICO PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA);

- ➔ explicitar os mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação do cumprimento da prática de ensino;

- ➔ indicar os critérios para a elaboração dos relatórios de atividades realizadas durante a realização da prática ensino;
- ➔ indicar a relação professor/aluno na orientação da prática de ensino;
- ➔ indicar outros aspectos específicos do curso;

7.3 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO;

- ➔ explicitar os mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação do cumprimento do trabalho de conclusão de curso;
- ➔ indicar os critérios para a elaboração do trabalho de conclusão de curso;
- ➔ indicar a relação professor/aluno na orientação de trabalho de conclusão de curso;
- ➔ indicar outros aspectos específicos do curso;

7.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES;

- ➔ explicitar os mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento de atividades complementares;
- ➔ indicar os critérios para a elaboração dos relatórios e aproveitamento das atividades realizadas como atividades complementares;
- ➔ indicar a relação professor/aluno na orientação das atividades complementares;
- ➔ indicar outros aspectos específicos do curso;

7.5 PARTICIPAÇÃO DO CORPO DISCENTE NA AVALIAÇÃO DO CURSO;

- ➔ explicitar os mecanismos efetivos de acompanhamento e participação dos acadêmicos na avaliação do curso;

7.6 PARTICIPAÇÃO DO CORPO DISCENTE NAS ATIVIDADES ACADÊMICAS;

- ➔ explicitar a forma de participação dos acadêmicos em:
  - programas, projetos, atividades de iniciação científica;
  - atividades de extensão;
  - atividades articuladas com o setor produtivo ou de serviço ou em atividades fora da UFMS;
  - atividades de rotina (laboratórios do curso, observações *in loco*, fazendas, museus, escolas, etc.);
- ➔ indicar a existência de bolsas acadêmicas (monitoria, iniciação científica ou pesquisa, desenvolvimento tecnológico, extensão, tutoria etc.).

8 DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

➔ explicitar a existência/previsão de desenvolvimento de materiais pedagógicos.

9 PLANO DE INCORPORAÇÃO DOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

➔ explicitar o plano de incorporação dos avanços tecnológicos ao ensino de graduação.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

12 ANEXOS

anexar ao Projeto Pedagógico do Curso:

➔ cópias dos regulamentos do curso, acompanhados dos respectivos atos de aprovação:

- Estágio Supervisionado;
- Prática de Ensino;
- Atividades Complementares;
- Trabalho de Conclusão de Curso;
- laboratórios etc.;

➔ projeto de avaliação do curso.

➔ cópias das resoluções do(s):

- Conselhos de Departamentos: referentes às lotações das disciplinas do curso;
- Colegiado de Curso: referente ao Projeto Pedagógico;
- Conselho de Centro/Câmpus: referente ao Projeto Pedagógico.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

ANEXO VII- UFU

RESOLUÇÃO Nº 03/2005, DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Aprova o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, no uso da competência que lhe confere o art. 12 do Estatuto, em reunião ordinária, realizada aos 30 dias do mês de março do ano de 2005, tendo em vista a aprovação do Parecer de um de seus membros, e,

CONSIDERANDO o que estabelece o art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999;

CONSIDERANDO o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Cursos de Licenciatura, de graduação plena – Resoluções CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002;

CONSIDERANDO o que estabelecem os arts. 13, 21 e 63 do Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia;

CONSIDERANDO que o "Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação" constitui-se como referência para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia;

CONSIDERANDO o que consta da proposta intitulada "Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação", apresentada pela equipe constituída de coordenadores e professores de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Pró-Reitoria de Graduação;

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

CONSIDERANDO que o "Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação" foi aprovado pelo Conselho de Graduação em reunião ordinária realizada no dia 12 de novembro de 2004; e ainda,
CONSIDERANDO o que consta no Parecer do Relator, às folhas 59/70 do Processo Nº 73/2004.

R E S O L V E:

Art. 1º Aprovar o "Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação", cujo inteiro teor se publica a seguir:

"**PROJETO INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

INTRODUÇÃO

No conjunto das transformações no campo do conhecimento, da cultura, da política e da economia na sociedade contemporânea, também a educação brasileira tem sofrido profundas mudanças. No âmbito educacional, especificamente no que se refere à educação superior, são várias as mudanças que se consolidam desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9.394, em dezembro de 1996. A nova legislação, que procurou regulamentar a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino, definir os objetivos da educação nacional, os graus de escolaridade e orientar os processos formativos, produziu modificações na estruturação curricular dos cursos de graduação. Neste aspecto em especial, a lei substituiu os chamados *currículos mínimos* pelas *diretrizes curriculares nacionais* que apresentam os princípios gerais orientadores da formação dos diferentes profissionais e atribuiu às Instituições de Ensino Superior a tarefa de orientar a elaboração dos currículos de seus cursos, por meio de projetos pedagógicos.

As questões relacionadas às mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, há um bom tempo, constituem a pauta de discussões em diversos espaços da sociedade. O debate, iniciado nos anos 80 pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, ganhou destaque também nas reuniões de

associações como a ANPEd, ANPAE, UNDIME, FORUNDIR, ForGRAD[1] e diversas outras associações profissionais e sindicatos que congregam trabalhadores da educação. Muitos documentos produzidos por essas e outras entidades de classe e mais uma vasta bibliografia especializada no tema vêm apontando as deficiências de Cursos de Licenciatura que atribuem à dimensão pedagógica o simples caráter de complementação à formação específica, obtida nos bacharelados e apontam a necessidade de uma formação profissional articulada, significativamente sintonizada com questões relativas à prática educativa e a seus objetivos e contextos.

A partir do ano de 2000, o debate ampliou-se ainda mais e as discussões com o Conselho Nacional de Educação – CNE foram iniciadas por meio de audiências públicas, culminado, em 2002, com a homologação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.*[2]

Envolvida nesse contexto de discussões e de mudanças, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU intensificou, a partir do ano 2001, ações que visaram não apenas a divulgação de informações sobre os aspectos legais, normatizadores da formação de professores, mas, principalmente, a mobilização dos coordenadores de curso e de toda comunidade universitária em torno desta complexa e polêmica temática. Em abril daquele ano, aprovou, em seu Conselho de Graduação – CONGRAD, um documento[3] no qual manifesta-se publicamente sobre a proposta do MEC, chamando a atenção para os perigos de um praticismo expresso no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas, prioritariamente, para o exercício técnico-profissional, da desvinculação entre ensino e pesquisa e, conseqüentemente, da desarticulação entre licenciatura e bacharelado na formação dos professores da educação básica.

O debate interno manteve-se intenso em 2002 e 2003, graças ao espaço institucional, então criado, para favorecer a troca de informações, a discussão e o

---

[1] Respectivamente, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fórum dos Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD).

[2] Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002.

[3] "Contribuições da Universidade Federal de Uberlândia para a audiência pública sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior", aprovadas em 20/04/2001, pelo Conselho de Graduação, e apresentadas na Audiência Nacional de Brasília, em 23/04/2001.

encaminhamento de questões ligadas aos cursos de formação de professores – o "fórum das licenciaturas", como foi informal e inicialmente denominado.

Nesse espaço de discussões, o conjunto dos coordenadores dos dezesseis Cursos de Licenciatura da UFU, juntamente com professores e alunos, membros ou não de Colegiados de Curso, a Faculdade de Educação e a Diretoria de Ensino analisaram as exigências legais e, mais do que isso, iniciaram, na UFU, um diálogo sobre os possíveis caminhos da formação de professores.

A diversidade de situações curriculares vigentes, as especificidades próprias de cada área do conhecimento, associadas a uma preocupação legítima e pertinente com a infra-estrutura física e com recursos humanos que seriam mobilizados e envolvidos numa reforma curricular de proporções significativas, tornaram-se os protagonistas principais das discussões coletivas. Mas não há dúvidas de que o conjunto daquelas reuniões tenha se constituído numa oportunidade ímpar para que a comunidade universitária, atuante nos Cursos de Licenciatura, pensasse os referenciais teóricos e metodológicos necessários à redefinição de sua política de formação de professores.

Concomitantemente às discussões realizadas no interior do fórum, foram realizados Seminários Temáticos, Oficinas de Trabalho e encontros periódicos que fundamentaram a preparação coletiva de um Projeto Institucional. Paralelamente, alguns Colegiados de Cursos intensificaram, em seus âmbitos, estudos que subsidiaram a elaboração de propostas para a implementação deste Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. O esforço realizado na efetivação dessa tarefa revela, pois, a importância que a UFU atribui ao trabalho coletivo e à interlocução entre diferentes sujeitos que, de um modo ou de outro, se vêem envolvidos com a formação de professores. Evidentemente que a dimensão coletiva dessa elaboração, além de conferir consistência e legitimidade ao Projeto, torna todos os envolvidos responsáveis por sua concretização.

Mas, muito embora tenha sido construído por muitas mãos, o Projeto não se resume a uma justaposição de idéias, de práticas ou de diferentes pontos de vista. Ao contrário, as orientações aqui definidas expressam bem a opção desta Universidade para a formação dos alunos de seus Cursos de Licenciatura – não se trata de formar simples repetidores de informações, conteúdos ou técnicas adquiridas no ambiente intelectualizado de uma Universidade. Trata-se de preparar um profissional para realizar

a crítica, a reflexão e a proposição de um estilo de educação que, de fato, promova a aprendizagem, o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e o desenvolvimento dos sujeitos (ou de subjetividades) e da sociedade como um todo.

Pensar a qualidade dos cursos de formação de professores dessa forma significa compreendê-los como inseridos numa Instituição que concebe o ensino, a pesquisa e a extensão como os pilares dessa formação. E, se a Universidade é o lugar privilegiado da elaboração e do acesso ao conhecimento, da disputa de visões de mundo, da organização da cultura e dos meios para sua difusão, torna-se, por conseqüência, o lugar, por excelência, da formação de professores.

Assim, no exercício de sua autonomia pedagógica e ciente da responsabilidade administrativa que esta condição lhe impõe, a UFU, por meio do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, toma, para si, a prerrogativa de orientar seus Colegiados no caminho das reformulações curriculares dos Cursos de Licenciatura. O Projeto estabelece, pois, os parâmetros para a reestruturação curricular dos Cursos de Licenciatura, indicando o sentido da adequação dos diferentes projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores às Diretrizes Nacionais do MEC. Ao estabelecer tais parâmetros, a UFU explicita suas intenções: fortalecer a educação pública, garantir ensino de qualidade, valorizar a profissão e os profissionais da educação e consolidar o perfil de professor desejado pela Instituição.

Como todo projeto, este também requer avaliação constante para que possa, cada vez mais, se ajustar às reais intenções da Universidade. O seu aperfeiçoamento gradativo e constante deverá conferir à UFU, uma "marca" institucional, inequivocadamente reveladora do significado de suas ações na sociedade em que se insere. Por isso, é importante que, além de sua elaboração e implementação, a sua avaliação se desenvolva por meio de um trabalho igualmente cooperativo.

PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NA UFU

Um Projeto Institucional para a Formação de Professores como o que a UFU apresenta, constitui-se num documento importante de referência para a instituição orientar-se no processo formativo dos futuros professores da educação básica, que são os alunos dos Cursos de Licenciatura. Cabe-lhe dar a direção para o processo de

discussão, elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, levando em consideração a diversidade, as especificidades e a autonomia dos Colegiados dos Cursos.

Enfim, um Projeto Institucional para a Formação de Professores como aqui compreendido se constitui em um documento essencialmente acadêmico, pedagógico e político, pois revela as intenções da Instituição ao desenvolver esse processo de formação.

Uma importante referência para orientar a elaboração dos princípios educativos de uma Instituição encontra-se na LDB em seus arts. 2º e 43, que definem os fins da educação nacional:

"Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." [4]

O artigo reproduzido acima possibilita-nos afirmar que a finalidade da educação é de tríplice natureza. A primeira refere-se ao desenvolvimento do educando/pessoa que deve ser direcionado à luz de uma visão teórico-educacional que leva em conta as dimensões, social, profissional, estética, ética, intelectual, física etc. A segunda diz respeito à cidadania que se realiza no processo de constituição do indivíduo como sujeito histórico, social, político e cultural. Por último, a educação deve ser tomada como um processo articulado entre ciência e trabalho – este último concebido como expressão criadora e transformadora do homem, da natureza e da própria sociedade. Nesse sentido, não é possível compreender a tríplice natureza das finalidades da educação expressa na legislação de forma compartimentada e estanque.

O art. 43 da LDB, abaixo transcrito, trata das finalidades ou dos objetivos da educação superior. São objetivos que fornecem para os educadores, o horizonte de sua ação pedagógica.

"Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

---

[4] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília.DF.

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição." [5]

Considerando, pois, a intencionalidade expressa na legislação educacional e sustentado no princípio da autonomia universitária, o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU confirma os princípios gerais do ensino de graduação, que foram editados pelo CONGRAD da UFU:

"Art. 7º Os princípios que orientam os projetos pedagógicos são:

I – contextualização expressa na apresentação e discussão dos conhecimentos de forma crítica e historicamente situada;

---

[5] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília.DF.

II – *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo a desenvolver atitudes investigativas e instigadoras da participação do estudante no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo;*

III – interdisciplinaridade evidenciada na articulação entre as atividades que compõem a proposta curricular, evitando-se a pulverização e a fragmentação de conteúdos;

IV – flexibilidade de organização presente na adoção de diferentes atividades acadêmicas como forma de favorecer a dinamicidade do projeto pedagógico e o atendimento às expectativas e interesses dos alunos;

V – rigoroso trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos;

VI – ética como uma referência capaz de imprimir identidade e orientar as ações educativas; e

VII – avaliação como prática de re-significações na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso." [6]

Além dos princípios gerais transcritos acima, este Projeto Institucional explicita ainda os seguintes princípios para orientação dos cursos de formação de professores:

- Articulação teoria-prática pedagógica

Esse princípio orienta a Instituição para a compreensão de que as especificidades dos conteúdos de cada área do conhecimento e as especificidades da prática pedagógica formam um conjunto integrado e necessário à formação do profissional da educação. Adotar esse princípio significa conceber a articulação como um eixo fundamental do processo formativo.

Trata-se de valorizar a teoria e a prática pedagógica, interligando-as no decorrer do curso de formação. Os estudos teóricos relativos aos diferentes conteúdos transpõem-se para o âmbito pedagógico, dando realce àquilo que nos espaços

[6] UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. CONSELHO DE GRADUAÇÃO. Resolução № 02/2004, de 29 de abril de 2004. Dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de projeto pedagógico de curso de graduação, e dá outras providências. Uberlândia, MG, 2004.

educativos se constituirão como ferramentas para a intervenção docente. A experiência ou a prática pedagógica, desenvolvida ao longo do processo de formação profissional, deve, nesse sentido, possibilitar ao futuro professor a compreensão da complexidade dos processos educativos e deve auxiliá-lo na reflexão sobre alternativas para as questões que se apresentarem como problemáticas, podendo, inclusive, constituírem-se como objetos de investigação científica. "*A prática é o objeto de investigação permanente do professor, durante sua formação e na ação profissional.*"[7]

Deste modo, a articulação entre teoria e prática pedagógica, proposta para os cursos de formação dos profissionais da educação na UFU, não se refere a uma mera justaposição em uma grade curricular, mas expressa-se pela forma como as atividades acadêmicas envolvidas, coordenam-se entre si, orientando a dinâmica do processo de formação do professor. A adoção desse princípio exige, pois, uma nova forma de organização curricular.

- Articulação entre Formação Inicial e Continuada, Bacharelado e Licenciatura, Universidade e Escola Básica e outras instâncias educativas

Este princípio nos leva a considerar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada constituem, juntas, a idéia de um processo, um percurso ou uma trajetória de vida pessoal e profissional cuja construção é contínua e permanente. O caráter de continuidade que une as duas modalidades de formação orienta-nos, por certo, para uma sólida formação inicial desenvolvida nos âmbitos científico, cultural, social e pedagógico, mas também chama a nossa atenção para o desenvolvimento teórico-prático do professor que se encontra em pleno exercício da profissão.

Outra relação importante presente neste princípio é aquela que procura permanente integração entre o Bacharelado e a Licenciatura. Assegurar essa articulação significa mais do que apresentar uma estrutura curricular que compartilha disciplinas ou cargas horárias entre as duas modalidades. Significa a implementação da idéia de que os futuros professores, além de elaborarem um entendimento sólido sobre a prática docente e sobre a teoria pedagógica, precisam dominar o campo de conhecimentos das disciplinas que irão ministrar, as suas relações com outras áreas do conhecimento

[7] FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Resgatando Espaços e Construindo Idéias: ForGrad 1997 a 2004. Uberlândia: EDUFU, 2004.

humano e precisam ser formados como professores-pesquisadores. Para propiciar a formação do professor também como pesquisador é necessário lançá-lo no caminho da investigação, da interrogação, da invenção e da descoberta por meio do incentivo à realização de trabalhos de iniciação científica, pela organização de grupos de pesquisa, voltados também para análise de temas pedagógicos ou educacionais.

A aproximação entre a Universidade, a Escola Básica e outras instâncias educativas é mais uma preocupação que deve estar presente na formação do profissional da educação. Se reconhecermos a escola e outras instâncias educativas como responsáveis pela formação do cidadão e do trabalhador, não é possível desconsiderar que também essas instâncias participam do processo formativo. Assim, esta articulação necessita ser confirmada por meio de planejamentos conjuntos e convênios interpartes.

PERFIL DO PROFISSIONAL A SER FORMADO E OBJETIVOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

A formação dos profissionais da educação deve ser planejada e desenvolvida considerando-se a realidade concreta do campo de atuação profissional. Nesse sentido, entende-se que os professores devem estar preparados para exercer uma prática pedagógica cotidiana, mediada pela teoria e pela constante reflexão contextualizada e coletiva. Reafirma-se, nesse Projeto Institucional, a necessidade de desenvolver uma formação ampla voltada para uma atividade reflexiva e investigativa. Assim, a Universidade deverá propiciar uma sólida formação técnico-científica, cultural e humanística, preparando o profissional da educação para que tenha:

- autonomia intelectual, que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social, necessária ao exercício de sua profissão, como um profissional crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la;
- capacidade de desenvolver relações solidárias, cooperativas e coletivas;
- possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias e capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e das comunidades com relação a problemas sócio-econômicos, culturais, políticos e organizativos, de forma a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de preocupar-se em conservar o equilíbrio do ambiente;

- constante desenvolvimento profissional, exercendo uma prática de formação continuada e que possa empreender inovações na sua área de atuação.

Desse perfil geral decorrem os objetivos que orientam a formação do profissional da educação na UFU, levando-o a:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando e atuando com a diversidade humana;
- questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- compreender de forma ampla e consistente o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam;
- articular o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando a produção do conhecimento e a solução de desafios e de problemas da prática pedagógica;
- lutar pela valorização do profissional da educação.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação na UFU está fundamentado na integração dos componentes curriculares, que constituirão o currículo dos Cursos de Licenciatura.

Nesta direção, buscar-se-á proporcionar uma formação para a docência constituída na e pela síntese dos estudos desenvolvidos ao longo do curso como um todo, articulando os conhecimentos da área específica que se constituem nos conteúdos da atuação profissional do professor, a dimensão histórico-social da educação, as políticas públicas, o processo de elaboração do conhecimento humano-científico e a organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola e da sala de aula. Para tanto, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFU deverão pautar-se na:

- interação entre a Universidade, as instituições de ensino de educação básica e outros espaços e instituições educativas;
- articulação e contextualização das dimensões pedagógicas e científico-culturais da formação;
- interdisciplinaridade;
- domínio teórico-prático na área de referência do curso;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- flexibilidade curricular;
- autonomia dos Colegiados para elaborar, desenvolver e avaliar o Projeto Pedagógico do respectivo Curso de Licenciatura.

Os componentes curriculares dos cursos de formação do profissional da educação serão organizados em três Núcleos de Formação:

- Núcleo de Formação Específica;
- Núcleo de Formação Pedagógica;
- Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural.

Núcleo de Formação Específica

O Núcleo de Formação Específica será constituído de conhecimentos da área científica de referência de cada curso, permitindo-se, ao profissional em formação, o domínio teórico-prático que será objeto de sua atuação na educação básica. Neste Núcleo encontram-se os componentes curriculares por meio dos quais serão desenvolvidos os conteúdos específicos, articulados, nos casos em que couber, com os conteúdos da área de formação pedagógica.

Serão integrados, também neste Núcleo, os conhecimentos para a iniciação à pesquisa, com a fundamentação científica básica da área a que o curso se vincula.

O Projeto Pedagógico de cada curso especificará os componentes curriculares referentes ao Núcleo da Formação Específica, bem como sua distribuição ao longo do curso.

Núcleo de Formação Pedagógica

A Formação Pedagógica deverá ser desenvolvida de forma articulada com a Formação Específica, objetivando a compreensão da função social e política da educação; a análise de diferentes sistemas teóricos interpretativos da realidade; o tratamento dos conhecimentos que se constituem em objeto de atuação didática e a construção de metodologias inovadoras de ensino.

Assim, o Núcleo da Formação Pedagógica será constituído pelos conhecimentos teórico-práticos da área de educação e de ensino. Este Núcleo permeará todo o curso, desde o 1º período/ano, e terá o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) como componente curricular integrador dos estudos desenvolvidos sobre temas pedagógicos e sua contextualização nos diferentes espaços educativos.

O Núcleo de Formação Pedagógica corresponderá a, pelo menos, 1/5 (um quinto) da carga horária total do currículo do curso, ao qual deverá ser acrescida a carga horária prevista em lei, correspondente ao Estágio Supervisionado.

São componentes curriculares do Núcleo de Formação Pedagógica:

- Disciplinas de Formação Pedagógica;
- Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE;
- Estágio Supervisionado.

As Disciplinas de Formação Pedagógica visam introduzir o estudante na análise sistemática de conceitos, temas e questões educacionais. As Disciplinas de Formação Pedagógica que constituirão a estrutura curricular são:

- Didática Geral, Política e Gestão da Educação e Psicologia da Educação, com carga horária de, no mínimo, 60 horas teóricas cada uma. As duas primeiras ficarão a cargo da Faculdade de Educação e a terceira, a cargo da Faculdade de Psicologia;
- Metodologia(s) de Ensino na área específica do curso, com carga horária de, no mínimo, 60 horas. Estará(ão) a cargo da(s) Unidade(s) Acadêmica(s) que oferece(m) o(s) curso(s) de Licenciatura;
- além dessas, haverá a inclusão de, pelo menos, mais uma disciplina de formação pedagógica, a ser definida pelo Colegiado do Curso em seu Projeto Pedagógico.

O Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE buscará desenvolver ao longo do curso, atividades teórico-práticas que articulem as Disciplinas da Formação Específica e da Formação Pedagógica, assumindo, portanto, um caráter coletivo e interdisciplinar.

A Prática Educativa, definida como componente curricular, deve ser tomada como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional e voltadas para a compreensão de práticas educacionais distintas e de diferentes aspectos da cultura das instituições de educação básica. Ela não se confunde com a antiga disciplina "Prática de Ensino". Dentre as atividades a serem desenvolvidas na execução do PIPE, inserem-se aquelas que possibilitem a compreensão sistemática dos processos educacionais, que ocorrem no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, do trabalho docente, das atividades discentes, da gestão escolar etc.

O PIPE culminará num Seminário de Prática Educativa que poderá integrar-se, a partir da segunda metade do curso, ao Estágio Supervisionado.

Para o PIPE corresponderá uma carga horária, cujo somatório comporá a quinta parte da carga horária total do curso que é destinada ao Núcleo de Formação Pedagógica. Para o Seminário de Prática Educativa, também corresponderá uma carga horária que poderá ser integrada, seja ao PIPE, seja ao Estágio Supervisionado.

Os processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação do PIPE serão coordenados pelo Colegiado de Curso.

O Estágio Supervisionado será desenvolvido a partir do 5º período/3º ano e constitui-se em um componente de caráter teórico-prático, visando:

- criar as condições para a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à profissão docente;
- construir a compreensão sobre a identidade profissional do professor e de sua importância no processo educativo;
- promover a articulação teórico-prática;
- possibilitar situações de ensino a partir das quais seja possível a experiência da intervenção pedagógica;
- contribuir para a discussão e atualização dos conhecimentos do curso de formação.

Os Colegiados de Curso, respeitadas as diretrizes definidas neste Projeto Institucional, e na legislação em vigor, definirão, no Projeto Pedagógico do curso sob sua responsabilidade, as diretrizes e normas de funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado, especificando os seguintes aspectos:

- carga horária total do estágio curricular supervisionado;
- atribuições do supervisor/orientador de estágio curricular supervisionado;
- atribuições do estagiário;
- freqüência mínima exigida no estágio curricular supervisionado;
- sistemática de avaliação do estágio curricular supervisionado;
- apresentação geral de atividades básicas que poderão ser computadas para o cumprimento da carga horária do estágio curricular supervisionado;
- critérios para redução da carga horária do estágio curricular supervisionado, nos casos em que a legislação admitir.

Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural

O Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural será constituído pelos componentes curriculares: Atividades Acadêmicas Complementares e, a critério do Colegiado do Curso, pelo Trabalho de Conclusão de Curso.

As Atividades Acadêmicas Complementares, definidas na UFU como atividades de enriquecimento curricular, referem-se àquelas de natureza acadêmica, cultural, artística, científica ou tecnológica que possibilitam a complementação da formação profissional do estudante, tanto no âmbito do conhecimento de diferentes áreas do saber, como no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística que serão computadas para integralização do currículo da formação inicial de professores.

As Atividades Acadêmicas Complementares serão escolhidas pelo graduando, levando-se em consideração, dentre outras, as seguintes sugestões:

- participação em projetos e/ou atividades especiais de ensino;
- participação em projetos e/ou atividades de pesquisa;
- participação em projetos e/ou atividades de extensão;
- participação em eventos científico- culturais, artísticos;

- participação em grupos de estudo de temas específicos, orientados por docente;
- visitas orientadas a centros de excelência em área específica;
- exercício da atividade de monitoria;
- representação estudantil;
- disciplinas facultativas;
- atividades acadêmicas a distância;
- participação em concursos.

Os Colegiados de Curso orientarão os alunos na escolha das atividades que serão desenvolvidas para integralizar o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural, assegurando-lhe o mínimo previsto em lei.

O Trabalho de Conclusão de Curso é definido como um tipo de atividade acadêmica, orientada por docente, que desenvolve, de modo sistemático, um tema específico, não necessariamente inédito. O Trabalho de Conclusão de Curso deverá ser registrado por escrito e deverá expressar domínio do assunto abordado, capacidade de reflexão crítica e rigor técnico-científico e artístico. Terá por objetivos estimular a capacidade investigativa e produtiva do graduando e contribuir para a sua formação básica, profissional, científica, artística e sóciopolítica. Será desenvolvido considerando-se a natureza e especificidade da área de conhecimento do curso, mas poderá também ser uma atividade integrada ao desenvolvimento do PIPE, constituindo-se, neste caso, num meio privilegiado de sistematização dos conhecimentos elaborados a partir dos estudos, reflexões e práticas propiciadas pela formação pedagógica.

ORIENTAÇÕES PARA OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação do trabalho pedagógico (processo de ensino-aprendizagem)

A prática avaliativa a ser desenvolvida nos Cursos de Licenciatura da UFU visa possibilitar a vivência da avaliação formativa, processual e diagnóstica. Isso significa realizar, de fato, a avaliação em todos os momentos em que o professor convive com o estudante e não somente em momentos estanques e determinados.

Seu objetivo central é perceber os avanços e as fragilidades no aprendizado dos licenciandos para que o processo de ensino seja redirecionado e reorganizado. Com essa compreensão o processo avaliativo fortalece as relações interpessoais que se constroem nos espaços educativos, sem as quais o diálogo não se constitui. No diálogo, o processo de construção do conhecimento é enriquecido, facilitando a superação dos limites técnico-burocráticos que artificializam o ato de conhecer e de atribuir sentido àquilo que se apresenta como novo. Conseqüentemente, ao ser pensada e praticada dessa maneira, o processo avaliativo constitui-se como parte integrante do trabalho pedagógico.

A decisão por adotar este modo de conceber e praticar o ato de avaliar os processos de aprender e de ensinar leva, pois, a UFU a orientar os projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura na implementação de propostas de avaliação do trabalho pedagógico em que:

- os aspectos qualitativos e técnicos sejam igualmente considerados;
- o ato de avaliar seja compreendido como um processo contínuo e permanente com função diagnóstica;
- o processo avaliativo esteja aliado ao desenvolvimento pleno do estudante em suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, artística, política, ética etc);
- a tarefa de avaliar leve em consideração o processo e as condições do aprendizado dos estudantes;
- a avaliação constitua-se num dos componentes do processo de ensinar e de aprender.

Avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura

A decisão de avaliar os projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura evidencia uma posição clara de interrogação e de abertura para críticas e sugestões, sempre orientada pelo objetivo de aperfeiçoar a proposta de um curso em seus diferentes momentos de implementação. Esta é uma condição indispensável para manter a qualidade dos cursos e para possibilitar mudanças na realidade dos espaços de formação profissional. Para tanto, é necessário ultrapassar aquilo que é apenas aparente, mantendo viva a concepção de curso expressa no projeto pedagógico, construído coletivamente e,

verdadeiramente, capaz de orientar o caminho teórico-prático adotado e as ações sóciopolíticas e educacionais voltadas para o desenvolvimento dos cursos.

A avaliação, além de permitir um balanço dos rumos da formação de profissionais de educação na busca de sua qualidade, constitui-se numa prática de pensar e repensar os fundamentos e os princípios, os objetivos, a identidade profissional delineada, a organização curricular, as formas de implementação e as condições de infra-estrutura e de recursos humanos envolvidos no trabalho pedagógico.

Este Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, portanto, encaminha os Colegiados dos Cursos de Licenciatura para a elaboração de propostas de avaliação de seus próprios projetos pedagógicos e orienta para que tais propostas contemplem:

- o caráter permanente e sistemático do processo avaliativo do Projeto Pedagógico do curso numa periodicidade de, no máximo, dois anos;
- o envolvimento do conjunto dos docentes, estudantes e técnico-administrativos que compõem a comunidade do curso, no processo de avaliação de seu Projeto Pedagógico;
- a análise da realidade de cada curso expressa pela condução metodológica na apresentação de conteúdos, nas diretrizes para o processo de avaliação do aprendizado, na organização curricular adotada, na distribuição de tempos curriculares, ou seja, a análise do projeto pedagógico como um todo;
- a articulação entre meios e fins, necessária à operacionalização do projeto;
- as contribuições das Unidades Acadêmicas que participam, no âmbito de cada curso, do processo de formação dos licenciandos;
- as contribuições apresentadas por órgãos internos e externos à UFU, que são envolvidos no processo de formação inicial e continuada de professores;
- as contribuições da pesquisa e da extensão para os Cursos de Licenciatura;
- a articulação com os egressos do curso e com a sociedade em geral;
- as considerações das Comissões de Avaliação das Condições de Ensino para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso.

COMISSÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Projeto Institucional, além de orientar os rumos e sugerir caminhos de implementação dos projetos pedagógicos de cada Curso de Licenciatura, preocupa-se também com as formas de organização institucional que os viabilizem.

As ações voltadas para a implementação, avaliação e possíveis reformulações deste projeto Institucional serão conduzidas pela Comissão Permanente de Formação de Professores que, no desenvolvimento de sua tarefa, levará em conta a diversidade de interesses, as especificidades das áreas científicas de domínio dos futuros professores, as reais condições da infra-estrutura disponível e os recursos humanos envolvidos no processo de formação.

A Comissão Permanente de Formação de Professores, diretamente ligada à Pró-Reitoria de Graduação, constitui-se numa instância institucional articuladora e promotora do entrosamento das ações propostas pelos diferentes cursos de formação de professores da UFU.

Tendo em vista o aperfeiçoamento dos cursos, à Comissão Permanente de Formação de Professores cabe o acompanhamento, a avaliação e eventuais encaminhamentos para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, a condução do processo coletivo de discussão, de reflexão e de reelaboração deste Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento de profissionais da Educação. À Comissão cabe, ainda, estabelecer permanente interlocução com as demais instâncias que articulam os processos de formação continuada de professores.

Na sua composição, estarão representados a Pró-Reitoria de Graduação, todos os Cursos de Licenciatura da UFU, a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia, visto que estas Unidades Acadêmicas oferecem disciplinas que integram o Núcleo de Formação Pedagógica dos diferentes currículos.”.

Art. 2º A construção e/ou reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia deverão observar as disposições estabelecidas nesta Resolução e nas demais normas pertinentes e complementares.

Art. 3º Os Colegiados dos Cursos de Licenciatura, observados os prazos previstos em lei, encaminharão a elaboração e/ou reformulação do Projeto Pedagógico de seus Cursos de Licenciatura, a contar da data de aprovação desta Resolução.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 – Bairro Martins – CP 593
38400-462 – Uberlândia – MG

Uberlândia, 30 de março de 2005.

ARQUIMEDES DIÓGENES CILONI

Presidente