



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**O PROCESSO DE BOLONHA E AS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO INICIAL COM VISTAS À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA.**

MARIA HELENA CANDELORI VIDAL

Uberlândia- MG

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

**O PROCESSO DE BOLONHA E AS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO INICIAL COM VISTAS À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA.**



MARIA HELENA CANDELORI VIDAL

Uberlândia- MG

2013

O PROCESSO DE BOLONHA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARIA HELENA CANDELORI VIDAL

Tese de Doutorado, apresentado à Banca Examinadora, como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Prof. Dr Robson Luiz de França

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Uberlândia-MG
2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson Luiz de França – orientador
Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Profa. Dra. Regina Célia Fernandes Teixeira
Universidade Estadual de Montes Claros - MG.

Profa. Dra. Maria de Lurdes de Almeida e Silva Lucena
Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (ESAMC) – MG.

Não é possível existir naquilo que eu não fui,
Naquilo que eu não vivi...
Mas é possível crescer através
Daquilo que eu busquei,
Daquilo que senti...

Autor desconhecido

Dedico esta tese a todos os professores, nos seus variados níveis de ensino, que trabalham em defesa da construção de um novo contrato social e da promoção da inclusão social duradoura, da realização da esperança que mobiliza o Brasil em direção à mudança. Que lutam por uma educação de qualidade e pela valorização do magistério.

E, em especial:

À Trindade Santa: “Pai, Filho e Espírito Santo” e à Maria, mãe do céu - a quem fui consagrada ao nascer: “Se viver com o Pai é bom, com Pai e Mãe que maravilha!”

Aos meu pais, Antonio e Célia, meus primeiros educadores; pelos valores que carregou e que se constituíram no que sou. Pelo cuidado e o amor incondicional, atemporal e a certeza de refugio. Eu amo vocês!

Ao Luiz Claudio, meu tesouro, meu amor, meu amigo, parceiro de todas as horas, cúmplice de sonhos e realizações...

Ao Fillipe e Lorena, parte de mim, amor incondicional, desejo de eternidade, luz dos meus dias... filhos amados! E a Guilherme e Aline por completar a minha existência.

Ao meu irmão Luis e todos os familiares e, em especial, à vocês: Lucas, Rafael, Arthur, Isabela, Matheus e João Gabriel e meus outros dois sobrinhos que a vida se encarregou de presentear: Morgana e Tiago. Aos afilhados: Milena e Lucas, por entender as ausências.

Às minhas irmãs de coração, de “farras e lutas”, Sonia e Carminha, companheiras de todas as horas, que sempre me incentivaram a seguir a diante, a não desanimar, a acreditar que podemos...

Aos amigos da/na vida e em especial, a Jussara, Ednaldo, Adauto, a 13ª turma Educa/UFU, 107º Diálogo Conjugal, Trem da Amizade, o NIAFS. Eu voltei...

A todos os alunos que passaram pela minha carreira docente e aos companheiros de caminhada profissional, nos diversos momentos vividos (Aquazul, Praia Clube, Sesi, Rede Estadual e Municipal de Educação, UNIPAC – Uberlândia/ MG, FAEFI/UFU), o que sou hoje, com certeza tem um pouquinho de cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer. É por diversos motivos, não se esquecer de lembrar quem (quantos?) na caminhada de alguma forma incentivaram o passo à diante. A vida é coletiva e nada se faz sozinho. Por isso, dirijo - me às pessoas e instituições que colaboraram com a realização desta tese.

À Ivone, por cuidar de mim, da minha família, anos a fio, com amor e dedicação;

Aos amigos da FAEFI/UFU e, em especial, a Ju, Del, Marcelão, Patrícia, Alberto, Geni e Gleber, por tantas vezes me salvar nos “apuros” que a tarefa do doutorado exige;

Aos amigos da UNIPAC - Uberlândia/MG e, em especial, aos professores do curso de Educação Física, Fred, Marco, PC, Junara, Gilson, Nazario e Fidale pelo carinho dedicado;

Aos amigos de turma do doutorado: “Turma inesquecível”; Impossível nomear apenas alguns... Obrigada pelos momentos que passamos juntos, pelas descobertas, compartilhamentos, pelos lanchinhos, pelas conversas, pelas manifestações de carinho.

A todos os professores do Programa de Pos Graduação em Educação que passaram pela minha trajetória acadêmica, pela presteza nas orientações e por fazer diferença em minha vida;

Aos Professores Carlos Lucena e Silvana Malusá pelas grandiosas contribuições no momento da qualificação deste trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca da UFU, pela atenção e ajuda necessária no desenvolvimento do trabalho e aos funcionários do Programa de Pós graduação em Educação, James e Geanne, pela disponibilidade e carinho nos atendimentos.

E, por fim, ao meu orientador Prof. Dr. Robson Luiz de França pela confiança, amizade e tranquilidade; pelo apoio, carinho, profissionalismo e comprometimento que desde o início, conduziu a orientação desse trabalho e por entender que a vida é composta de variadas nuances, nem sempre previsíveis. Faltam-me palavras para expressar o sentimento de gratidão por tudo o que fez por mim. Obrigada, sempre!

RESUMO

Esta pesquisa localizou-se na linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação e seu objeto de estudo, especificamente nos sub eixos: Reformas Educacionais e Impactos nas Instituições Educacionais, ao tratar da temática “Políticas de Formação no Ensino Superior para a Educação Especial”. Inserido nesse contexto, a Tese neste trabalho defendida foi a de que, com a implantação do processo de Bolonha, o Ensino Superior no Brasil, como em todo o resto do mundo, foi significativamente impactado, influenciando ou mesmo servindo de modelo para a reorganização de estruturas universitárias e de sistemas de educação superiores surgidas a partir da Europa. Assim, o objetivo do trabalho foi analisar o processo de Bolonha e a sua influencia na educação superior, em especial nas políticas de formação inicial portuguesa e brasileira, com vistas à educação inclusiva. Mais especificamente: 1) Analisar as influencias do Processo de Bolonha na Educação Superior com vistas à Educação Inclusiva. 2) Identificar as transformações na educação superior em Portugal e Brasil a partir do Processo de Bolonha e as Políticas de Educação Especial nos dois países especificas para a formação de professores. 3) Descrever e refletir sobre os impasses, barreiras e possibilidades da formação de professores para a Educação Especial, mediante o paradigma da Inclusão. Sob o ponto de vista metodológico, as reflexões não foram iniciadas pelas semelhanças, mas pelas diferenças a partir do processo histórico. Foi utilizada a pesquisa documental, com características de análise descritiva e interpretativa. Do ponto de vista empírico, o estudo delimitou-se espacialmente nos dois países (Brasil e Portugal). A população de estudo foi composta pelos documentos das Políticas de Formação para a Educação superior e Especial nos dois países. De posse dos referenciais teóricos, foi feito o confronto e análise de todos os dados encontrados no desenvolvimento de toda a pesquisa, quais foram: impasses, barreiras e apontamentos para a temática em questão. Como resultado, evidenciou-se que o modelo de educação especial proposto pelos grupos hegemônicos, através das políticas públicas voltadas para a área, carregou consigo implicações para os sistemas de ensino, para as escolas, para as agencias de formação inicial e continuada, bem como, para as políticas de formação. Foi consenso também que as reformas educacionais, cada vez mais, ganharam um caráter internacional e isso pôde ser bem compreendido quando as entendemos como uma forma de globalizar também esse setor. Desse modo, a formação de professores tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico - o que em tese dependeria da atuação dos profissionais da educação. Em relação à formação para a Educação Especial, o fato constatado foi que ela não aparece no debate educativo no Processo de Bolonha. O distanciamento entre a educação e a educação especial constituiu, no nosso entendimento, ser a primeira e mais importante discriminação, impedindo que essa modalidade de ensino discutisse a sua prática educativa, colocando-se numa segunda categoria e que sobre a qual, depois, possivelmente, se projetaram sutilmente todas as demais discriminações – por exemplo, as civis, legais, laborais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: PROCESSO DE BOLONHA, FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO ESPECIAL

ABSTRACT

This study was centered in the research line of Labor, Society and Education and its subject fits more specifically into the sub areas: Educational Reforms and Impact on Educational Institutions, dealing with the theme "Formation Policies in Higher Education for Special Education". Immersing ourselves in this context, the thesis defended in this study was that, with the implementation of the Bologna Process, Higher Education in Brazil, as the rest of the world, was significantly affected influencing or even serving as a model for the reorganization of university structures and of higher education systems emerged from Europe. Thus, the objective of this study was to analyze the Bologna process and its influence in higher education, especially the Brazilian and Portuguese initial formation policies aiming inclusive education. More specifically: 1) analyze the transformations in Brazilian higher education due to the influence of the Bologna Process in regard to the initial formation with a view to Inclusive Education. 2) Identify the transformations in higher education in Portugal and Brazil from the Bologna process and which are the Brazilian and Portuguese specific special education policies for teacher formation. 3) Describe and reflect on the obstacles, barriers and possibilities of teacher formation for Special Education. About the methodological point of view, we did not start our reflection by similarities, but by the differences from the historical process. It was used the documental research, with descriptive and interpretative analysis features. From the empirical point of view, the study was delimited spatially in the two countries (Brazil and Portugal). The study population was composed by Policy Formation documents for higher and special education in both countries. With the theoretical references, was made the confrontation and analysis of all data found in the development of all the research, namely: deadlocks, barriers and notes for the theme in question. As a result, it was evidenced that the special education model proposed by hegemonic groups, through the public policies for the area, carries within, implications for education systems, for schools, for agencies of initial and continuing formation, as well as for formation policies. It is also a consensus that educational reforms, is increasingly gain an international character and this can be understand as a way to also globalize this sector. Thereby, teacher formation has been a root in all countries, as a way to highlight the importance of educational performance for economic growth - which in theory depends on the performance of education professionals. Regarding the formation for Special Education, the fact is that it is not mentioned in the educational debate at the Bologna Process. The gap between education and special education represents, in our understanding, to be the first and most important discrimination, preventing this type of education to discuss its educational praxis, by placing itself into a secondary category, that upon later subtly protrude all the others discrimination - for example, the civil, legal, labor and cultural.

KEYWORDS: BOLOGNA PROCESS, INITIAL FORMATION, SPECIAL EDUCATION

LISTA DE SIGLAS

ABMES -,Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CEFET - Centro de Formação Técnica e Tecnológica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
COMUTE - Grupo de Estudo Comunicação, Trabalho e Educação
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EB – Ensino Básico
EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior
UEALC - Espaço Comum de Educação Superior União Européia, América Latina e Caribe
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENQA - Associação Européia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPE- Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
IFETs- Institutos Federais de Ensino Tecnológicos
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
OCDE – Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comercio
ONGs - Organizações Não Governamentais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMU – Prefeitura Municipal de Uberlândia

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNEE - Pessoas com necessidades educativas especiais

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEM – Setor Educacional do MERCOSUL

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEALC - Espaço Comum de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caribe

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UniLA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UniLAB - Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira

UniAM - Universidade Federal da Integração Amazônica

LISTA DE FIGURAS

Organograma 1 - Diagrama do Sistema Educativo Português.....	p.58
---	-------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro das Principais reformulações da LBSE de Portugal.....p.56

Quadro 2. Demonstrativo da distribuição de créditos, grau académico e características do ensino superior em Portugal.....p.61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010.....	p.132
--	-------

SUMARIO

INTRODUÇÃO -

Gênese do estudo, problema, objetivos e metodologiap.17

CAPITULO 1-

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR, O PROCESSO DE BOLONHA E SUA INFLUENCIA NAS POLITICAS DE FORMAÇÃO INICIAL COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....p.30

1.1 O Processo de Bolonha e as reconfigurações para a Educação Superior europeia e mundial.....p.32

1.2 As influências do Processo de Bolonha no que se refere à formação inicial com vistas à educação inclusiva.....p.44

CAPITULO 2 -

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR PORTUGUESA E BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE, A FORMAÇÃO INICIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....p.53

2.1 A Educação Superior em Portugal – percursos e perspectivasp.53

2.2 A Formação Inicial e a Educação Especial em Portugal a partir do Processo de Bolonha.....p.65

2.3 A Educação Superior no Brasil – percursos e perspectivasp.74

2.4 De Bolonha à America Latina: O MERCOSUL e as reconfigurações para a Educação Superior latino-americana.....p.83

2.5 A Educação Especial no Brasil e as influencias do Processo de Bolonha em relação à formação inicial para a Inclusão.....p.91

CAPITULO 3 -

3. A FORMAÇÃO DOCENTE, O PROCESSO DE BOLONHA E A EDUCAÇÃO ESPECIALp.103

3.1 O Processo de Bolonha, as reformas educacionais no Ensino Superior e a Educação Especial: críticas ao modelo portuguêsp.107

3.2 A Educação Superior Brasileira com vistas à Educação Inclusiva: a construção da docência na formação inicialp.117

3.3 As políticas de formação inicial para a Educação Inclusiva no contexto do Processo de Bolonha: críticas, impasses, superaçõesp.122

4. CONSIDERAÇÕES FINAISp.140

5. REFERÊNCIASp.147

INTRODUÇÃO

Esta tese localizou-se na linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação e seu objeto de estudo inseriu-se mais especificamente nos sub eixos: Reformas Educacionais e Impactos nas Instituições Educacionais, ao tratar da temática “Políticas de Formação no Ensino Superior para a Educação Especial”.

A educação superior configurada como instância cultural multissecular, atualmente têm sido objeto de generalização em termos organizacionais que, com o Processo de Bolonha iniciado na Europa e o movimento das Políticas de Inclusão para a Educação Especial em todo o globo terrestre, especialmente ao final do século XX, novas formatações precisaram ser pensadas, outras revistas com o objetivo de promover o acesso e a permanência dos alunos a esse nível de ensino, especialmente, as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE).

Esse movimento de reforma no ensino superior em geral, ao mesmo tempo em que trouxe elementos de unificação que, embasados na racionalidade e na eficiência que regeram a lógica do mercado em todo o mundo, quase sempre negligenciou princípios inerentes aos modelos de universidade construídos historicamente, bem como, a necessidade local relativa à oferta de serviços educacionais vinculadas à capacitação profissional de professores e gestores e suas condicionalidades frente às recomendações dos organismos internacionais, haja vista que a educação não se isentou em atender as necessidades e urgências do mercado global, atribuindo-lhe novas posturas e novas exigências que atenderam a demanda mercado/trabalho/escola (VIDAL, 2006).

Essas transformações foram marcadas por profundas mudanças que, segundo Ianni (1999), ocorreram desde o plano econômico-social, ético-político, cultural ao educacional, tanto nos países periféricos quanto nos centrais.

Neste cenário, destacaram-se as políticas educacionais da educação superior como importantes elementos invariantes do ponto de vista da gestão e principalmente, em relação à formação dos professores. Entretanto,

esqueceram-se que essas instituições carregaram em sua construção histórica, inúmeros elementos próprios, de naturezas regionais e nacionais que, na maioria das vezes, foram suprimidos em favor dessa generalização, tão defendida principalmente, pelos órgãos internacionais.

Como exemplo, observou-se a clara tensão nas políticas voltada para a educação superior com as mudanças direcionadas pela Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo critérios para credenciamento e descredenciamento de Instituições de Ensino Superior, bem como, o indicativo de centralização de avaliação de Cursos e Avaliação Institucional e estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O conjunto de todas essas reformulações preconizou garantias de expansão do ensino com qualidade e qualificação docente juntamente com o pessoal técnico-administrativo, além de evidenciar a perda do poder aquisitivo da classe média, modificações de valores sobre o ensino superior, competição entre novas instituições e o aumento de custos da educação (COLOSSI *ET AL*, 2001, p. 54; VIDAL, 2006, p.41).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) (BRASIL, 2009) ao investigar 399.387 pessoas em 153.837 residências por todo o país a respeito de temas como população, migração, educação, trabalho, família, domicílios e rendimento, evidenciaram que o mercado de trabalho brasileiro, como ocorreu na maioria dos países, sentiu os reflexos da crise internacional. Em relação a 2008, houve aumento de 18,5% na população desocupada (de 7,1 para 8,4 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade).

Entretanto, dados do governo brasileiro (MANTEGA, 2011), apontou que a crise não foi tão forte como se previu. O crescimento econômico médio de 1,7% ao ano observado no período 1998-2002 elevou-se a 4% ao ano entre 2003-2010, a despeito da queda de 0,6% em 2009, no pico da crise financeira internacional, imediatamente revertida pela expansão de 7,5% em 2010, índice que não se alcançava desde 1989. As estimativas oficiais para o quadriênio 2011-2014 evidenciaram para um crescimento médio de 5,1% (Ibid).

Esses dados evidenciaram questões justapostas como o aparecimento de novas nuances políticas que acompanharam o processo de globalização, exercendo influencia direta no sistema educacional e as trocas decorrentes da

internacionalização dos mercados que, no caso da educação, se constituíram na competição de instituições internacionais de ensino superior.

Em relação às pessoas com deficiência, também foi observado que ao início da segunda década do Século XXI, as propostas de inclusão iniciadas no início dos anos 1990 em todo o Brasil começaram a colher os seus frutos com a chegada dessa parcela populacional – ainda que pequena, no ensino superior; o que antes era praticamente impossível de acontecer, como decorrência da exclusão gerada nos níveis de ensino anteriores ao denominado ensino médio.

Outra questão em relação à Inclusão das Pessoas com Deficiência foi que se chegou ao consenso de que negar os direitos constitutivos de todo cidadão a essas pessoas evidenciaria crime e, portanto, uma ação ilegal, além do que, a política de inclusão com todos os seus princípios, metas e valores passou a ser entendida como um fenômeno social e mundial e não apenas voltada para uma minoria de pessoas.

Por sua vez, os cursos de graduação buscaram contribuir, de acordo com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), com mudanças atitudinais em seus currículos, fomentando por meio da inserção em quase todos os cursos de disciplinas cujos conteúdos estariam voltados para a pessoa com deficiência, para a diversidade humana, dentre outros, o paradigma da inclusão.

Um exemplo foi o artigo 3.º, do Decreto Federal n.º 5626, que regulamentou a Lei Federal n.º 10.436 e dispuseram sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2005) como disciplina nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, bacharelado, tecnologia e sequenciais de formação específica.

Nesse contexto, muitas áreas de ensino que foram introduzidas nas escolas desafiaram as competências do professor. Os professores foram chamados a ser proficientes no trabalho com grupos e no uso de estratégias interativas. Adicionalmente, ainda foram chamados a desenvolver todas as suas estratégias numa perspectiva inclusiva, esperando que a sua intervenção promovesse a equidade social e que, assim, afastasse a exclusão do contexto educacional, tanto no acesso ao ensino como na permanência e sucesso de qualquer aluno.

No que se referiu a esta última solicitação aos professores – desenvolver projetos dentro de uma perspectiva de Educação Inclusiva – foi interessante notar que algumas das competências que antes eram do domínio exclusivo dos professores de Educação Especial ou das escolas especiais, “migraram” (grifo nosso) para as escolas e professores regulares, esperando assim, que o professor (mesmo com pouca ou nenhuma supervisão ou ajuda) fosse capaz de responder a um largo espectro de problemas que, ainda há bem poucos anos, eram da competência restrita de técnicos ou professores especializados.

Outra ação iniciada nos anos 1990 remeteu-se à Declaração de Bolonha em 1999, que propôs - dentro do prazo de dez anos (até 2010), a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) com currículos e diplomas harmonizados, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países em desenvolvimento, incluindo todos os quarenta e cinco países da União Europeia e mais dezoito não pertencentes.

Indicativos dessa unificação ocorreram em 1998, em Paris, onde os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta em Sorbonne (França) onde a intenção foi de promover a construção de um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO, 1998).

De acordo com a Declaração de Bolonha, a construção do referido sistema europeu de educação superior foi considerada “a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos” e para a “obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade” (DECLARAÇÃO, 1999a).

Embora se recusasse a idéia de simples homogeneização ou padronização, eventualmente menos aceitável diante da grande diversidade da educação superior dos países aderentes, insistiu-se na harmonização e necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e intercâmbio, bem como, na cooperação no setor da avaliação da qualidade, desenvolvendo critérios e metodologias passíveis de comparação.

Para os gestores, os princípios destacados e as respectivas linhas de ação - sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação, dimensão europeia - revelaram-se absolutamente indispensáveis não apenas face à idéia

de convergência e de sistema europeu, mas também, face aos mais centrais objetivos políticos: promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo, tornando-o fortemente competitivo, sobretudo, aos Estados Unidos da América (EUA), designadamente pela atração de estudantes de outros continentes, por exemplo, o asiático. Para Lima (2007) o texto do documento assumiu com clareza a idéia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos.

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradição cultural e científica. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999a, s/p).

Ações Políticas complementaram a Declaração de Bolonha, como os Comunicados de Praga (COMUNICADO, 2001), Berlim (COMUNICADO, 2003), Bergen (COMUNICADO, 2005) e Londres (COMUNICADO, 2007) que acrescentaram ações relativas à promoção da atratibilidade, empregabilidade, treinamento e qualificação; o sistema europeu de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS*), Suplemento ao Diploma (escrito numa língua estrangeira de grande circulação onde se descreveu o programa de estudos), sinergias entre o “espaço europeu de educação superior” e o “espaço europeu de investigação” e propuseram a Associação Européia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior, denominada por ENQA (ENQA, 2005), responsável pelas orientações sobre as avaliações promovidas pelas agências nacionais e internacionais e por fim, a necessidade de responder eficazmente aos desafios da globalização (LIMA, 2007).

Assim, a Declaração de Bolonha, embora não fosse entendida como um tratado¹ encaminhou os governos dos países signatários que comprometessem com a reorganização dos sistemas de ensino superior dos seus países de acordo com os seus princípios declarados, passando a se constituir a base para o encaminhamento das políticas ligadas ao ensino

¹ Tratado, aqui entendido como um acordo formal entre dois ou mais governos independentes.

superior dos países envolvidos, denominado de Processo de Bolonha. E este processo revelou altamente dinâmico, fortemente liderado e monitorado periodicamente (ANTUNES, 2006, p. 69).

De acordo com Antunes (2006) uma reforma da educação superior à escala europeia, sem precedentes, em que se destacou, em primeiro lugar, uma grande perda de protagonismo dos Estados nacionais, a tal ponto que talvez fosse possível falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior foi inaugurada com a assinatura da Declaração de Bolonha:

tipicamente, a desregulação liquefaz as fronteiras geográfico-políticas e territoriais para maximizar o valor de troca e, portanto, potenciar o poder inscrito na capacidade aquisitiva, capital econômico e cultural e/ou no estatuto individual e coletivo (ANTUNES, 2006, p. 69).

Com efeito, a Declaração de Bolonha e as atividades posteriores de implementação das políticas educacionais contidas no documento desencadeadas pelo Processo de Bolonha, marcaram uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e procuraram estabelecer uma área europeia de ensino superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino.

O sentido foi de reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas e elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior, assegurando a unificação dos currículos, créditos multi validados e estudantes com livre mobilidade, além do grau de atração mundial semelhante ao das suas extraordinárias tradições cultural e científica (DECLARAÇÃO, 1999a).

Com isso, a Tese defendida neste trabalho foi de que, com a implantação do processo de Bolonha, o Ensino Superior no Brasil, como em todo o resto do mundo, sofreu significativamente o impacto dessa política, influenciando ou mesmo servindo de modelo para a reorganização de estruturas universitárias e de sistemas de educação superiores surgidas a partir da Europa.

A realidade da formação inicial nos dois países do nosso estudo (Brasil e Portugal), historicamente, foi sedimentada por meio da explicitação de algumas das variáveis preponderantes nesta formação. Pontos de encontro e de desencontro nas respectivas políticas educativas referentes ao objeto de análise e as semelhanças nos pressupostos das reformas nos indicaram que as mesmas fizeram parte de uma política social global, com influências nas políticas sociais e, em especial, nas políticas educativas de ambos os países.

Ainda que, terminado o prazo para que se cumprissem as determinações previstas no Processo de Bolonha, percebeu-se que a formação universitária unificada à luz do Processo de Bolonha, que previa a eliminação das barreiras ao nível dos conteúdos curriculares, títulos e sistema de transferência de créditos, uma melhoria na qualidade do ensino superior e uma liberdade de escolha por parte do estudante, não conseguiu o seu intento, uma vez que o teor das discussões, que propuseram as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990, pareceu originar-se de necessidades comuns nos vários contextos da educação no mundo. Buscou-se prioritariamente, conquistar um nível de eficiência e qualidade compatíveis com as exigências do mercado globalizado.

Num cenário de privatização das políticas públicas, essa também seria uma realidade da reforma da universidade brasileira, que, sob o efeito da mudança nas conjunturas nacional e internacional de um mundo que se pretendia globalizado (guardadas as devidas proporções), imprimiu outro significado às instituições de um modo geral e, à universidade em particular, que, por sua vez, submeter-se-ia às mudanças socioeconômicas advindas dos atuais movimentos de transformação do Estado (ANDRADE, 2011). Isto porque o Brasil atualmente tem obtido, a cada dia, maior reconhecimento internacional ao integrar cadeiras em diferentes conselhos de organismos internacionais, o que lhe conferiu maior representatividade, entre os países da América Latina, no que tange à adoção de políticas e acordos internacionais em diversas áreas e setores e, por que não, também com respeito à assimilação de sistemas harmônicos de educação superior de caráter intercontinental/transnacional.

E, como elemento fundante e ao mesmo tempo, resultante desse processo, não deveria ser esquecido a formação inicial dos estudantes que

chegaram a este nível de ensino – ensino superior, que em decorrência dessas políticas, sujeitaram-se a uma formação nem sempre embasadas nos quatro aspectos centrais da formação de professores: “conteúdos, estratégias de Ensino Aprendizagem, relação teoria-prática e impacto na vida profissional” (RODRIGUES; LIMA, 2011, p.41).

Nesse sentido, seria relevante expor que a formação inicial sempre se constituiu como um importante momento na formação docente, pois nesse período, o futuro professor teria a possibilidade de se familiarizar com conhecimentos de situações que provavelmente já enfrentou, enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico.

Outro aspecto considerado seria a formação voltada para a Educação Inclusiva, em especial, com a necessidade de que os professores fossem formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais; sobretudo, fazendo a ruptura da “Pedagogia da Igualdade” em favor da “Pedagogia da Diversidade”, reconhecendo a inclusão no ambiente escolar como fator essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos.

Assim, a necessidade de se repensar e remodelar o currículo dos cursos de formação de professores que assegurassem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os estudantes, bem como, as medidas de intervenção para incrementar a cooperação entre as Universidades e outros atores sociais no âmbito da diversidade econômica, política e cultural, deveriam se situar ao nível da vontade, da relação e da logística.

Dito isso, o objetivo geral deste trabalho foi analisar o processo de Bolonha e a sua influencia na educação superior, em especial nas políticas de formação inicial portuguesa e brasileira, com vistas à educação inclusiva.

Mais especificamente pretendeu-se: 1) Analisar as influencias do Processo de Bolonha na Educação Superior com vistas à Educação Inclusiva. 2) Identificar as transformações na educação superior em Portugal e Brasil a partir do Processo de Bolonha e as Políticas de Educação Especial nos dois países especificas para a formação de professores. 3) Descrever e refletir sobre os impasses, barreiras e possibilidades da formação de professores para a Educação Especial, mediante o paradigma da Inclusão.

A premissa foi que, para entender o fenômeno, o estudo considerou a trajetória percorrida por dois países em continentes diferentes, com varias similitudes, dentre eles, a língua e a condição de desenvolvimento político – econômica preconizada pelo Processo de Bolonha, como também as diferenças: a posição geográfica, a moeda, dimensão continental, número de habitantes, dentre outros.

A escolha dos dois países justificou-se pelas raízes históricas que os aproximaram e também que os afastaram a pelo menos, cinco séculos, onde durante este período, foi compartilhada a mesma língua, alguns costumes e, para além dos muitos traços semelhantes que caracterizaram a cultura brasileira e portuguesa, percebeu-se também que, os dois países situados na marginalidade dos sistemas econômicos e políticos, receberam as mesmas recomendações advindas dos organismos internacionais preconizadas por eles. Outra questão foi que, Portugal ingressou como um dos primeiros países signatários do Processo de Bolonha que trouxeram grandes modificações no sistema educacional do país, implantando uma reforma geral no ensino superior sem levar em consideração os sistemas e instituições de ensino, os especialistas da área, como ocorreu no Brasil.

De acordo com a metodologia adotada no estudo, foi levado em consideração a origem e inserção do objeto de análise no campo das políticas públicas atuais, uma vez que, a contextualização se fez imprescindível para a escolha dos instrumentos de coleta de dados, a fim de responder aos nossos objetivos.

Assim, este estudo possuiu características da pesquisa comparativa na medida em que se situou no âmbito das políticas públicas como parte de um contexto mais amplo e complexo a partir da lógica que orientou tais políticas e na interdependência entre sujeito e objeto, ou seja, mundo objetivo e subjetividade do sujeito, levando em consideração a integração entre os dois países – Brasil e Portugal respectivamente.

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de

compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (FRANCO, 2000, p.200)

Partindo deste princípio, sob o ponto de vista metodológico, as reflexões do estudo não se iniciaram pelas semelhanças, mas pelas diferenças a partir do processo histórico, conforme apontou Franco (2000, p. 200).

A utilização do método histórico, segundo Ferreira (2008) permitiu buscar as diferenças entre os países a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo) e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade, sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais. Segundo o autor citado, com o objetivo de preservar a singularidade de cada país na análise de seus temas, sem uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis para conhecer um fenômeno, os estudos históricos comparados são de grande valor.

Neste sentido, não foi intenção transpor modelos de um país a outro (CANARIO, 2006); pois, uma vez situado o objeto de estudo, a relevância de alguns aspectos como: a contradição dinâmica do fato observado, a atividade criadora do sujeito que observou as oposições contraditórias entre o todo e as partes e os vínculos do saber e do agir com a vida social, o significado das ações e das relações, comumente não se mostrariam tão explícitas nas estruturas sociais (CANARIO, 2006).

Assim, segundo Franco (2000) foi importante levantar algumas questões sobre o uso dos estudos comparados e sobre alguns de seus problemas teórico-metodológicos. A discussão dos estudos comparados teve diversas vertentes de análise. No trabalho, foi utilizado como vertentes de análise algumas questões políticas mais gerais que atravessaram a história dos estudos comparados em educação, como a assimetria nas relações estabelecida entre colonizador e colonizado; a questão da dependência histórica, partindo do processo histórico estabelecido. Para isso, buscou-se a abordagem sócio-histórica definida por Nóvoa (1998).

Contudo, outras áreas do conhecimento contribuíram, como por exemplo: “quando nós somos o outro” (FRANCO, 2000) visto por historiadores, o olhar antropológico; a sociologia e o método comparativo, a ciência política

comparada e uma visão metodológica comparativa sobre um tema de pesquisa e as políticas de ensino superior nos dois países.

Assim, em um segundo momento, foi utilizado no estudo, a pesquisa documental onde as questões investigadas “não se estabeleceram mediante a operacionalização de variáveis”, sendo, igualmente, formuladas com o objetivo de investigar os “fenômenos em toda a sua complexidade e em um contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p.16), dando suporte, quadro teórico e elementos que sustentaram a análise. Dessa forma, as leis, pareceres e documentos do Ensino Superior relacionados aos dois países, dos Organismos Internacionais, Folders, catálogos e Internet foram de fundamental fonte de coleta de dados.

A pesquisa também possuiu características de análises de natureza descritiva e interpretativa, ou seja, uma análise contextualizada de todo o corpo teórico em pauta e das políticas educacionais apontadas no recorte ao período em estudo, ou seja, a primeira década do século XXI (de 1999 a 2010) e, na medida em que se estabeleceu o diálogo com a literatura, como parte da configuração do problema, a relação com a temática foi explicitada, dialógica com a realidade, onde o processo passou a ser mais importante que o produto (CHIZZOTTI, 1991).

Com isso, foram analisados qualitativamente esses dados e foram os mesmos que serviram de suporte ao quadro teórico levantado para a respectiva análise, na medida em que o fenômeno foi conhecido verticalmente, onde não buscou-se apenas informações, restringindo-se apenas na descrição do fenômeno observado.

As etapas de coleta de dados, análise e interpretação ou formulação de hipóteses e verificação não obedeceram a uma seqüência e vale também ressaltar que a adoção prévia de uma direção teórica, não impediu que outras categorias teóricas fossem posteriormente acrescentadas (TRIVINOS, 1994).

A fim de nortear o trabalho, foi utilizado as cinco características principais estabelecidas por Bogdan; Biklen, (1994, p.16): 1) Delimitação progressiva do foco do estudo, que seria uma abordagem mais ampliada na fase inicial da pesquisa e no decorrer da pesquisa, selecionar e delimitar a problemática focalizada; 2) A formulação de questões analíticas que favoreceram a sistematização dos pressupostos teóricos do estudo e os

dados da realidade; 3) Aprofundamento da revisão de literatura e a volta a ela antes da fase final de coleta de dados, a fim de facilitar a análise dos resultados e obter maiores informações a respeito da relação da literatura e o objeto investigado; 4) Testagem de idéias junto aos sujeitos da pesquisa na qualidade de informantes, que ofereceram significativas contribuições no sentido de esclarecer pontos obscuros da análise; entretanto, foi tomado o devido cuidado em não possibilitar que esses sujeitos inquirissem em defesa própria de seus interesses; 5) Uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta, onde não se limitou apenas a fazer a descrição e análise detalhada daquilo que se observou, mas que também registrasse os sentimentos, especulações e suas observações ao longo do processo de coleta.

Do ponto de vista empírico, o estudo delimitou-se espacialmente nos dois países (Brasil e Portugal). A população de estudo foi composta pelos documentos das Políticas de Formação para a Educação superior e Especial nos dois países em análise.

Do ponto de vista metodológico, quanto ao primeiro e segundo objetivos específicos do estudo, foi feito um levantamento documental e bibliográfico baseando-se no referencial teórico pertinente à área em questão, analisando como este fenômeno têm sido abordado e discutido na comunidade científica brasileira e internacional. Para isso, foi consultado o acervo bibliotecário, fontes documentais, a base de dados do CD Room da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Grupo de Estudo Comunicação, Trabalho e Educação (COMUTE), dentre outros.

Quanto ao terceiro objetivo específico, foi realizado um levantamento documental e bibliográfico no sentido de identificar, discutir e comparar criticamente como se configurou a Educação Especial nas políticas públicas dos países em análise; Para isso, foram analisados os principais programas nos formatos histórico-político-institucional da Educação Especial propostos pelos dois governos nos países em estudo; suas condicionalidades frente às recomendações dos organismos internacionais; a relação direta das políticas educacionais com o movimento transnacional, as políticas do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a União Européia (EU) e Processo de Bolonha,

documentos legais, resoluções e encaminhamentos apontados pelo MEC, CAPES, Decreto-Lei 74/2006 (PORTUGAL, 2006) a cerca da formação inicial para a Educação Especial.

De posse dos referenciais teóricos, fontes documentais, Internet, da imprensa (jornais-revistas-documentários) e das orientações da CAPES, MEC e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (que tutela a Educação Superior em Portugal), foi feito um confronto e análise de todos os dados encontrados no desenvolvimento de toda a pesquisa, quais sejam: impasses, barreiras e apontamentos para a temática em questão. Por fim, procedeu-se à análise dos dados e as considerações pertinentes.

Por que foi feita essa escolha? A resposta partiu do entendimento que, para se pensar nas políticas de formação da educação superior para a educação especial, fez-se necessário um olhar sobre a sua estrutura e os mecanismos externos que rodeiam toda a prática e a política educativa.

Olhar superficialmente, não possibilitou-nos desvendar véus e entender o que seria importante ou secundário nestes mecanismos, daí a importância de mergulharmos fundo no fenômeno (VIDAL, 2006, p.33); foi o que propus com esta pesquisa no Doutorado.

CAPITULO 1

A EDUCAÇÃO SUPERIOR, O PROCESSO DE BOLONHA E SUA INFLUENCIA NAS POLITICAS DE FORMAÇÃO INICIAL COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Nunca somos totalmente contemporâneos de nosso presente. A historia avança mascarada: entra em cena com a máscara da cena precedente e já não reconhecemos nada da obra (DEBRAY,1998)

Este capítulo teve como objetivo analisar as transformações na educação superior em decorrência das influencias dos Processos de Bolonha no que se refere à formação inicial com vistas à Educação Inclusiva.

Na sociedade contemporânea, novos conceitos, valores, saberes e relações se estabeleceram e começaram a emergir a partir da presença do fenômeno da “quebra de fronteiras”, que tiveram em sua essência, uma nova razão que, em princípio, tornou-se incompatível com o atual sistema educacional permanecido fechado, linear e bastante questionado em praticamente todos os países do mundo.

Assim, a circulação das idéias e da cultura universitária, a internacionalização, regulação e a competitividade, coadunaram com os pensamentos de integração econômica e unificação política que se iniciou a partir da segunda metade do Século XX.

Essa unificação se deu mediante vários acordos, dentre eles, a assinatura do Tratado de Roma (1957), cujo objetivo principal foi de restabelecer o caos enfrentado pela Europa após a Segunda Guerra Mundial e que deixou a Europa econômica e politicamente destruída e fragilizada.

Outra ação foi a criação da então designada Comunidade Econômica Européia em 1958, com o objetivo de estabelecer um mercado comum europeu, passando pelo Tratado de *Maastricht* em 1992, cuja intencionalidade foi de fortalecer o processo de unificação européia, fixando a integração

econômica, até então, existente entre diversos países europeus à unificação política (UNIÃO, 2010).

Todos esses processos culminaram com a emergência da União Européia (EU), formalmente criada a partir do momento em que o Tratado de *Maastricht* passou a vigorar e, seu interesse foi de desenvolver um mercado comum através de um sistema padronizado de leis que se aplicaram a todos os Estados-membros. Seus objetivos foram assegurar a livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais, legislar assuntos comuns na justiça e manter políticas comuns de comércio, agricultura, pesca e desenvolvimento regional (UNIÃO, 2010).

Com isso, a partir da década de 1980, a UE adotou princípios políticos semelhantes concernentes às reformas do Estado e administração pública e que se justapôs aos efeitos da globalização em termos econômicos, sociais, culturais e à ação de importantes instâncias transnacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), dentre outros.

Em relação, especificamente à Educação, desde 1950, o artigo 2º da Convenção Européia dos Direitos Humanos obrigou todos os signatários a garantir do direito à educação. Em nível mundial, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 das Nações Unidas, garantiu este direito no seu artigo 13º que estabeleceu que seria dever da educação superior tornar-se de acesso igualitária para todos, com base na capacidade, por todos os meios apropriados e, em particular, pela introdução progressiva da educação gratuita (UNIÃO, 2010).

No que diz respeito aos Estados-Membros da UE, o artigo 165 do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia estipulou que a União “contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação” (UNIÃO, 2010, p. 74).

Adotando programas de cooperação e de financiamento, produzindo relatórios, livros brancos² (**Referencia nossa**) e

² Trata-se de documentos publicados pela Comissão Européia que contêm propostas de ação comunitária em domínios específicos. São, muitas vezes, elaborados na sequência de um Livro Verde publicado para lançar um processo de consulta a nível europeu. Enquanto os

outros textos de natureza político-normativa, decidindo freqüentemente através da nova metodologia da “adesão voluntária” dos governos nacionais a políticas comuns ou, noutros casos, podendo vir a admitir processos de *opting-out* (ficar-de-fora, ainda que transitoriamente), estabelecendo metas e objetivos a atingir, avaliações intermediárias e recomendações vigorosas, a UE vêm-se revelando um autêntico *locus* supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior, com vista à construção de um “espaço europeu de educação superior” (AZEVEDO, ET AL, 2007, p.03).

Depreendeu-se então que, embora não comprometida do ponto de vista formal com uma política educativa comum, seria possível identificar a União Européia, como um dos atores cada vez mais relevante nesse setor, podendo com propriedade falar-se de um “fenômeno de deslocação do processo de formação das políticas para a educação em direção ao nível supranacional” (ANTUNES, 2006, p. 65; DIAS SOBRINHO, 2005, p. 169-195).

1.1 O Processo de Bolonha e as reconfigurações para a Educação Superior européia e mundial

O processo de transição, iniciado nos anos 1990 para os anos 2000, a partir da implementação do liberalismo social, que segundo Bresser Pereira (1994) configurou-se como um capitalismo misto onde Estado e mercado se complementaram, trouxe uma gama de acordos e pactos entre os países. Essa nova forma de governo passou a ser identificada como:

[...] um capitalismo onde homens de negócio, burocratas públicos e trabalhadores envolvem-se em pactos políticos informais relativamente estáveis, onde uma classe alta de grandes proprietários e altos burocratas privados, uma grande classe média, e uma classe baixa em contínua diminuição participam do sistema econômico através de um mercado regulado pelo Estado, e do processo político através dos mecanismos liberais clássicos de representação e dos mecanismos corporativos de participação. É um capitalismo burocrático mas fortemente orientado para o mercado. É um

Livros Verdes expõem uma série de idéias para análise e debate público, os Livros Brancos apresentam um pacote oficial de propostas em áreas de atividades específicas e contribuem para o desenvolvimento de serviços de qualidade, crescimento, competitividade e emprego ou ainda sobre a aproximação das legislações dos Estados associados da Europa Central e Oriental nos domínios relacionados com o mercado interno, favorecendo o acesso de todos os cidadãos e empresas a serviços de interesse geral de qualidade a preços acessíveis.

capitalismo democrático, que tem na democracia o gérmen fundamental de sua transformação gradual em um sistema econômico e social mais justo e igualitário, o socialismo democrático. (BRESSER-PEREIRA, 1994. p.06)

Com efeito, Santos (2005, p.187) afirmou que nesse contexto, a universidade confrontou-se com uma situação complexa onde exigências cada vez maiores foram feitas por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornaram cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado.

O estabelecimento de uma agenda com fortes direcionamentos para esse novo processo político e econômico instaurado foi acompanhado por vários movimentos, preconizados pela Declaração de Bolonha (DECLARAÇÃO, 1999^a) onde assumiram como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países em desenvolvimento.

De acordo com a declaração, os principais objetivos desse processo foram:

a) Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior; **b) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado**. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus; **c) Estabelecimento de um sistema de créditos** - como, por exemplo, no sistema ECTS - como um meio correto para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento; **d) Promoção da mobilidade**, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção: - aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos; - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de

investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários; **e) Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade**, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis; **f) Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior**, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação (DECLARAÇÃO, 1999a, p. 3-4)

Em linhas gerais, esta unificação teve como orientação a adoção de um sistema baseado em três ciclos de estudos, onde o 1.º ciclo teria uma duração mínima de três anos - grau de licenciado de 180 a 240 ECTS; o 2.º ciclo, com a duração de um ano e meio a dois (excepcionalmente um ano) - grau de mestre, de 90 a 120 ECTS (mínimo de 60 no 2.º ciclo) ; e o 3.º ciclo - grau de doutor, sem requerimentos de ECTS. Basicamente, tratou-se de um modelo chamado também por LMD 3-2-3 (Licenciatura, Mestrado, Doutorado, em anos), significando que num prazo de 8 anos, o estudante teria concluído sua formação universitária; Vale ressaltar que esse sistema de créditos são transferíveis e acumuláveis, comum aos países europeus, para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes.

No que se referiu ao seu alcance intercontinental, esta reforma pretendeu, também, aumentar e internacionalização de suas instituições de ensino e pesquisa para além das fronteiras europeias, estendendo e aprofundando as relações entre suas universidades e as instituições e sistemas latino-americanos (DIAS SOBRINHO, 2009).

Enfim, segundo a própria Declaração de Bolonha (DECLARAÇÃO, 1999a) ela se comprometeu ainda em alcançar todos os objetivos propostos no quadro das competências institucionais, guardando um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária — **para consolidar o espaço europeu do ensino superior e promover o sistema europeu do Ensino Superior em todo o mundo** (grifo nosso).

Ainda, segundo o documento, a recomendação foi de que os países integrantes caminhassem em direção da cooperação intergovernamental, em conjunto com as organizações europeias não governamentais com competência no ensino superior. Com isso, a intenção foi de que as

universidades, respondessem pronta e positivamente e que contribuíssem ativamente para o êxito das diligências propostas (DECLARAÇÃO, 1999a).

Coube então a esse documento, realizar um sonho antigo da UE: a transação livre de mão de obra qualificada a partir da padronização dos currículos nos moldes da esfera de produção.

Com isso, amparada pela Declaração de Bolonha, a Europa na última década, passou por um período de intensa atividade política e universitária.

“As universidades européias desejam assumir a responsabilidade de atuar em um contexto competitivo para a educação superior, contudo isso requer mais independência de gestão, um marco regulador mais flexível, mais financiamento e maior autonomia”. (DECLARAÇÃO, 1999a, s/p)

Isto porque, no final do século XX, quando o processo de Bolonha teve início, as principais características da educação superior européia não eram tão diferentes do que se apresentava a partir do nascimento do Estado-nação, no início do século XIX, que significou uma profunda mudança nas universidades de todos os países da Europa continental, que antes eram privadas e passaram às mãos do Estado (HORTALE; MORA, 2004). Com o passar dos anos, a educação superior européia perdeu competitividade em nível internacional e diminuiu sua atratividade para estudantes de outros países, se comparada com os EUA.

E foi exatamente a partir desse objetivo que associações profissionais e estudantes iniciaram formalmente sua colaboração para a implementação do ideário estabelecido na Declaração de Bolonha e que se tornou a partir de então, em processo destinado a sua implantação/implementação.

Para a implementação dessa proposta e a livre circulação de estudantes foi criado em 1988 o *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*, denominado Programa ERASMUS, estabelecido em 1987 como um programa de apoio inter-universitário de mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior entre Estados membros da União Européia e Estados associados que permite a alunos que estudem noutro país por um período de tempo entre 3 e 12 meses, mobilizou até hoje mais de um milhão de estudantes europeus. Por meio desse programa, a UE concedeu apoio econômico aos estudantes do ensino superior que desejassem estudar durante um semestre letivo em outro país pertencente ao grupo. Para entendimento

geral, esse apoio não cobria todos os gastos, porém o que tornou o programa atrativo foi o fato das instituições que receberam os estudantes terem a obrigação de tratar os estudantes como seus próprios estudantes e facilitar-lhes a integração na instituição (HORTALE, MORA, 2004). Em contrapartida, a instituição de origem teria a obrigação de reconhecer os créditos de disciplinas/cursos concluídos naquele semestre na universidade estrangeira.

Pesquisas realizadas com os estudantes que participaram desse programa mostraram um altíssimo nível de satisfação. De acordo com Hortale, Mora (2004, p. 951) foi realizada uma pesquisa recentemente onde se comprovou que 84% dos estudantes ERASMUS estavam bastante ou muito satisfeitos com a experiência acadêmica e esse nível de satisfação alcançou 98% quando se perguntou sobre a experiência social e cultural.

Para os autores, esse Programa de intercâmbio de estudantes para o desenvolvimento da cidadania européia seria, possivelmente, o de maior sucesso na Europa, atualmente. Afirmaram ainda que o sucesso e a necessidade de ampliar essa mobilidade foi tão expressiva que criaram novas condições para a elaboração de outro programa de intercâmbio, não restrito aos cidadãos da UE. Tratou-se do programa *ERASMUS Mundus* criado em 2004, cujo objetivo foi de realizar intercâmbio de estudantes de todo o mundo mediante apoio financeiro para fazer cursos de segundo ciclo nas universidades européias ou em universidades associadas de outros países.

Antunes (2006, p. 69) acrescentou que este processo revelou-se altamente dinâmico, fortemente liderado e monitorado periodicamente, tendo sido assumido em certos casos como um “musculadíssimo e duríssimo programa de formatação dos cursos e graus”.

A globalização capitalista designa tanto o ato quanto o efeito de um processo de apropriação. O mercado capitalista mundial apodera-se de economias e sociedades nacionais e, com isso, alastra-se pelo globo terrestre. Essa apropriação leva à adaptação dessas economias e sociedades à lógica monopolista de acumulação do capital, por meio de políticas de ajustes e de reestruturações promovidas pelos Estados e empresas, com importantes consequências econômicas, políticas, sociais, culturais, educacionais e ambientais (MACHADO; MACHADO, 2008, p. 43)

De acordo com as autoras, esse fenômeno está associado à abertura das fronteiras econômicas e ao livre fluxo de capitais, tecnologias, bens, serviços, idéias, impactando a competitividade capitalista, os investimentos, as decisões políticas e a organização social.

A argumentação produzida mostrou-se compatível com a chamada *Estratégia de Lisboa*, aprovada em 2000 pela UE sob a presidência portuguesa, a qual assumiu a criação do “espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo”, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. Uma criação que, de acordo com Antunes (2006), até o momento se revelou difícil de realizar - do que inicialmente, se havia previsto.

Para Lucena (2008), a problematização do capitalismo monopolista nas últimas décadas e seus desdobramentos sociais apontou contradições manifestas em utopias, ilusões, decepções e esperanças e desvelaram conflitos, reinvenção de formas de exploração, concordâncias e resistências que se expandiram pelo planeta.

No processo de recomposição internacional de estratégias para a acumulação do capital, o Estado nacional, perdeu a sua centralidade e assumiu o papel de gestor de interesses transnacionais em detrimento dos nacionais.

A problematização dos desdobramentos da mundialização do capital colocam dificuldades, desafios e possibilidades para a educação e a formação humana. Questiona-se a sua relevância e seus princípios. Vozes apressadas decretam a sua falência por não atender aos interesses restritos do mercado. Vozes progressistas enfatizam a sua centralidade, dando ênfase à sua dimensão pública como estratégia para, por meio do Estado, atingir o povo (LUCENA, 2008, p..08)

Voltando ao preceito de Bolonha, identificou-se que ele teve como especial atenção, o atendimento do paradigma evidenciado por Lucena (2008). Fica evidente esse pressuposto ao verificar-se que uma de suas prioridades foi de resguardar “um completo respeito pela diversidade de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária” (DECLARAÇÃO, 1999a, p.3).

Para alguns autores (AZEVEDO ET AL, 2007; DIAS SOBRINHO, 2005; PIMENTA, 1998) o que de fato ocorreu foi uma grande perda do

protagonismo dos Estados nacionais, a tal ponto que talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou, de outro ponto de vista, de uma decisiva e definitiva “europeização” das universidades e outras escolas superiores, optando por políticas de liberalização e pela necessária harmonização para a emulação e a competitividade, vencendo barreiras e fronteiras transnacionais.

O Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e externamente sobredeterminado por agendas transnacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil, com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. (AZEVEDO, ET AL, 2007. p. 07)

Os autores avançaram suas discussões para as consequências danosas da implantação das políticas supranacionais que direcionam os rumos do conhecimento científico, vinculando-se ao enxugamento do Estado as políticas de formação em longo prazo, como também, a redução do tempo de formação inicial.

Acrescentaram ainda que a promoção da circulação livre das idéias em um regime comum de carga horária na formação acadêmica suprimiu a “heterogeneidade enriquecedora” (grifo dos autores), característica histórica das universidades européias. Argumentaram também que as diferenças na organização institucional de cada país foi um fator histórico reconhecido e até hoje nunca tinha sido considerado como um “problema a se resolver”.

Isto porque, a educação superior configurou-se, como já foi dito, como uma instituição cultural multissecular que, atualmente, têm sido objeto de generalização em termos organizacionais, evidenciando importantes elementos invariantes do ponto de vista da gestão. Percebeu-se que ela tem carregado em sua construção histórica, inúmeros elementos próprios de

natureza regionais e nacionais que, na maioria das vezes, foram suprimidos em favor da generalização tão defendida principalmente, pelos órgãos internacionais, inclusive pelo Processo de Bolonha.

Esse reordenamento desconsiderou as suas características, face às especificidades de ordem política, religiosa, cultural, econômica, das quais resultaram os distintos modelos clássicos de universidades³. Esta divergência de modelos institucionais, de configurações e de regras organizacionais da educação superior em todos os países foi um fato histórico reconhecido.

Dentre eles, foram apontados a grande contribuição do paradigma proposto por Humboldt para a Alemanha de que a Universidade deveria ter como princípio a incorporação da atividade de pesquisa à prática pedagógica, visando o desenvolvimento dos alunos e não servir apenas como um local de transmissão e difusão passiva do conhecimento secularizado, principalmente com base na preleção dos professores

Em relação à universidade, seria injustiça limitá-la ao ensino e à divulgação da ciência, como se a produção de novos conhecimentos somente coubesse às academias. Na Alemanha, as ciências foram muito mais desenvolvidas por professores universitários do que por membros de academia. E os professores avançaram em suas áreas de conhecimento precisamente devido à atividade docente [...] sem dúvida, a ciência é mais dinâmica e viva na universidade graças à presença estimulante de um grande número de jovens bem preparados. (HUMBOLDT, 2003. p.91-92).

Já o modelo inglês, de inspiração Newmaniana⁴, ligado ao paradigma da personalidade evidenciou, de acordo com Felix (2008, p.100), como característica fundamental a preocupação com o intelecto, o espírito, a

³ O critério para definição de modelo de universidade é tratado, segundo a Enciclopédia de Pedagogia Universitária e envolve fundamentalmente, dois elementos: associação ensino, pesquisa e extensão e integração de um conjunto de unidades (faculdades, institutos e centros, dentre outros), além de indicadores como: regime de trabalho do corpo docente, qualificação docente para a pesquisa, estrutura de produção e divulgação científica e pós-graduação *stricto sensu* consolidada (FRANCO, M; MOROSINI, M.2006, p. 26)

⁴ Segundo Lemos (2008) John Henry Newman (1801 - 1890) foi um sacerdote anglicano inglês convertido ao catolicismo, posteriormente nomeado cardeal pelo papa Leão XIII em 1879 que seu prefácio a *The Idea of a University* deixa claro o objetivo da sua obra: a Universidade é um “lugar onde se ensina o conhecimento universal” na tentativa de se estabelecer um programa de ensino superior (*higher education*) para a Universidade Católica da Irlanda, da qual se tornou o primeiro reitor em 1851.

contemplação da verdade, priorizando mais o lado cognitivo e o saber do que o utilitário e o profissional - o “modelo inglês ou das Elites”.

Em seu discurso V, Newman (2001) afirmou que o contexto da educação liberal se definiria como a posse de um conhecimento que teria um fim em si mesmo; e assim uma Universidade que se propusesse essa meta – a de ensinar o conhecimento como um fim -, e educasse os estudantes de acordo com esse critério ministraria uma “educação liberal” (NEWMAN, 2001), que consistiria no cultivo da inteligência e o seu objeto seria unicamente a excelência intelectual adquirido pela capacidade de emitir julgamentos claros, filosóficos, que compreendessem a diferença entre o verdadeiro e o falso, entre o que teria e o que não teria valor.

[...] este processo de formação, pelo qual o intelecto, ao invés de ser formado ou sacrificado para algum propósito particular ou accidental, algum comércio específico, ou profissão, ou estudo, ou ciência, é disciplinado por seu próprio bem, para a percepção de seu objeto próprio, e para sua cultura mais alta, é chamado Educação Liberal; e embora não haja um em quem ela é levada tão longe quanto é concebível, ou cujo intelecto seria um padrão de inteligência que deve ser feito, ainda não há praticamente qualquer um, mas pode ter uma idéia do que uma verdadeira formação é, e pelo menos olhar para ele, e fazer o seu verdadeiro alcance e resultado, não outra coisa, o seu padrão de excelência, e os números são os que podem apresentar-se a ela, e segura a si mesmos em boa medida. E expor o padrão certo, e treinar de acordo com ele, e para ajudar a transmitir a todos os estudantes que a ela de acordo com suas capacidades diferentes, isso eu entendo ser o negócio de uma universidade. (NEWMAN, 2001. p. 153).

Já a concepção francesa de universidade, de acordo com Felix (2008), não procedeu da mesma forma que em outros países como a Inglaterra e Alemanha. Napoleão formulou algumas idéias força sobre o ensino superior que o deixou profundamente marcado e distinto: um modelo de universidade mais orientada, pragmaticamente, voltada para a alta competência profissional.

Caracteriza o modelo napoleônico o monopólio estatal, a manutenção da laicização introduzida pela Revolução Francesa, [...] a divisão em faculdades compartimentalizadas e a importância atribuída à colação de grau e ao Diploma como requisito para o exercício da profissão. [...] Afora, evidentemente, a conotação ideológica: toda a educação a serviço exclusivo do Estado Imperial (ROSSATO, 1998. p. 83-84).

Ferreira (2009) enfatizou que o papel da universidade francesa objetivou formar profissionais tais como os professores, juristas, médicos, dentre outros, como também, preparar os alunos para concursos públicos que exigia, a partir de então, a nova ordem social.

o corpo docente majoritário em regime de tempo integral ou horista não exige a qualificação em pós graduação para atuação com a pesquisa, além de favorecer o isolamento das unidades, por ser única ou ter agregação formal com dedicação docente quase exclusiva ao ensino (FERREIRA, 2009, p.106)

Na Espanha, em contra posição ao modelo alemão, foi implantada a proposta da Universidade baseada na cultura, cujo pensamento compreendia a cultura como um compromisso a cumprir na sociedade (ORTEGA Y GASSET, 1930, p.4). Com isso, a cultura evidenciou-se pela percepção do tempo e espaço em que se viveu e, acima de tudo, do sistema vital que a integrou.

De maneira visionária, Ortega y Gasset (1930, p.6) acreditava que o ensino superior, primordialmente, deveria ser ensino de cultura ou transmissão para as novas gerações da visão de mundo, do sistema de idéias sobre ele e do homem que buscou a maturidade na geração anterior, devendo então, integrar em suas tarefas as seguintes funções: 1) Transmissão da cultura; 2) Ensino das profissões; 3) Pesquisa científica e formação de novos homens de ciência.

Cultura não é ciência [...] é traço de nossa cultura atual que grande parcela de seu conteúdo proceda da ciência; mas em outras culturas não foi assim, nem está escrito que na nossa o seja sempre na mesma medida de agora [...] pois [...] a cultura que salvará do naufrágio, proporcionando aos homens a possibilidade de viverem sem que sua existência se configure uma tragédia, uma trajetória sem sentido, um aviltamento radical. (ORTEGA Y GASSET, 1930, p.16).

Com isso, o autor de forma retórica, lembrou que a Universidade deveria preparar o estudante para que este vivesse à altura de seu tempo. Acrescentou ainda que, dentre as diversas missões da universidade estaria a formação de profissionais, pesquisa e criação de quadros para o exercício da liderança política que, por sua vez, somente poderiam ser alcançadas na cultural geral e que universalizar a universidade implicaria, em primeiro lugar, em determinar o que fossem estes conhecimentos e ensino de natureza universitária, e, em segundo, quase uma questão de Estado, a tarefa de

tornar a Universidade permeável ao operário seria uma questão em parcelas mínimas da Universidade (ORTEGA Y GASSET, 1930).

Mediante aos modelos de Universidades européias, identificou-se que processo de Bolonha, negligenciou a essência dos processos históricos que caracterizaram cada instituição de ensino europeu ao atender as necessidades de avanço do modelo global, apontando que, não só o mundo econômico, como, também, as relações sociais e educativas fizeram parte de uma política neoliberal e transnacional. Isto levou a novos contextos e olhares para a educação e possibilitou um olhar crítico diante dos princípios e recomendações dos Organismos Internacionais, no sentido de atribuir à educação, valores de mercado, como produto ou mercadoria.

Nesse sentido, os modelos de universidades em disputa que carregaram em si concepções do Processo de Bolonha impuseram novas relações de poder mediante novas articulações entre fronteiras e praticas transnacionais.

Todo esse processo vem modificando a identidade histórica das universidades [...], uma vez que elas vêm sendo cada vez mais estrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público e direito social, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização. A materialização desse processo vem permitindo a construção de novas concepções de universidades e de finalidades sociais que passam a ser admitidas como necessárias, resultado de um ajustamento entendido como natural e inevitável no contexto atual. A universidade relevante passa a ser aquela que pode ser útil, flexível, empreendedora e inovadora e que, além disso, forma para o mercado de trabalho, assegurando, em tese, maior empregabilidade; passa a ser também aquela que desenvolve pesquisas que produzirão valor econômico, ou seja, aquelas que darão retorno em termos do investimento realizado, uma vez que estão submetidas às demandas, orientações e aos controles de qualidade externos à comunidade acadêmica e ao próprio campo científico (FERREIRA, 2009. p. 03).

Outros estudiosos (CARMO, 2009; LEHER, 2008; FELIX, 2008) também compartilharam a mesma idéia sobre a Declaração de Bolonha (1999) que padronizou e transformou em uma, a organização do ensino superior europeu. A citação abaixo contextualizou a discussão:

Assiste-se, assim, a um complexo processo de redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior; a uma direção supranacional de políticas, agora relativamente descontextualizadas; a uma deslocalização das arenas de debate e dos processos de discussão democrática de tipo tradicional; à não participação ou a uma participação fluida e difusa dos atores educativos diretamente envolvidos, em favor da intervenção de *stakeholders*⁵ altamente organizados e institucionalizados; à emergência de novas tecnoestruturas e especialistas (gestores, grupos de missão, peritos e avaliadores profissionais etc.); a uma adaptação célere e por vezes sem discussão das legislações nacionais, assim sobre determinados externamente à escala europeia e freqüentemente subtraídas do processo de deliberação democrática; à produção de estudos internacionais, de avaliações externas e exames de política, acompanhados de processos diversos de pilotagem e monitorização transnacional e pela imposição de mecanismos externos de “prestação de contas”; à definição externa e a priori de “problemas” a enfrentar e de “soluções” a adotar, aparentemente universais ou, pelo menos, não contingentes e situados, apresentados como imperativos racionais ou como exemplos incontornáveis de “boas práticas” (CARMO, 2009. p.13)

Sanfelice (2008, p.79) acrescentou também que o Estado-nação, enfraquecido por dentro, permitiu que as escolas públicas (em todos os níveis de ensino) consumissem produtos e concepções sobre o sistema de ensino oriundos dos interesses e visões de mundo das empresas privadas. Afirmou, ainda que, a fragilização do Estado-nação, por fora, possibilitou a evasão dos seus cérebros, que, provavelmente, estariam a serviço do capital mundializado, o que em retórica, a Declaração de Bolonha tentou evitar.

A esse despeito, França (2008, p. 159) afirmou que a redução de postos de trabalho no mundo globalizado têm sido tratada como uma questão técnica e não social e que a educação passou a ser entendida como um meio de transmissão dos princípios doutrinários neoliberais. A degradação das condições de vida dos trabalhadores e o aumento do desemprego estrutural seria uma realidade e o que estaria em questão seria a adequação da escola à ideologia dominante.

⁵Em geral, *Stakeholder* é um termo utilizado em diversas áreas da gestão e administração e se referem aos elementos essenciais no planejamento estratégico de negócios. Compreende todos os envolvidos em um processo, que pode ser de caráter temporário (como um projeto) ou duradouro (como o negócio de uma empresa ou a missão de uma organização) (FREEMAN, R. Edward. Strategic Management: A Stakeholder Approach. [S.l.: s.n.], 1984.)

O Processo de Bolonha não é outra coisa senão a resposta da Europa, organizada politicamente como União Européia, aos padrões de competitividade, aligeiramento da formação profissional, com vistas à integração de sujeitos ao mercado de trabalho (BASTOS, 2007. p.102)

Mészáros (2005) ao se referir à sociedade mercantil, afirmou que o objetivo central dos que lutaram contra esse tipo de modo de produção, contra a alienação e a intolerância buscaram a emancipação humana. Segundo ele, a educação que deveria ser alavanca para a mudança social, tornou-se um instrumento dos antigos estigmas da sociedade capitalista:

“fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p.15).

Ou seja, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que tornou possível a reprodução do sistema de classes. Em lugar da emancipação humana, entrou em cena, o mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

1.2 As influências do Processo de Bolonha no que se refere à formação inicial com vistas à educação inclusiva

O consenso que nas políticas públicas em Educação a sociedade estaria passando por mudanças complexas e que, em função disso, seria preciso promover aprendizagens adequadas aos “novos” tempos, têm sido uma retórica.

A discussão sobre justiça social favoreceu a percepção de que um “mundo inclusivo” seria um mundo sem pobreza e que uma “sociedade inclusiva” deveria ser justa, competitiva e produtiva (BANCO MUNDIAL, 2000). Nessa direção, percebeu-se uma redefinição de pobreza numa concepção multidimensional, na qual foi compreendida como mais que renda e propriedade, uma vez que enfatizou as oportunidades e capacidades que as pessoas deveriam desenvolver.

Para Carmo (2010, p. 38) a desigualdade social desapareceu do campo da discussão, à medida que a singularidade do sujeito foi convertida em universalidade. A fusão da singularidade com a universalidade fez com que o

indivíduo excluído e o incluído fossem vistos apenas como uma questão temporal e não estrutural da sociedade. Para o autor:

A passagem do predomínio do termo pobreza para exclusão significou, em grande parte, o fim da ilusão de que as desigualdades sociais eram temporárias [...] a exclusão emerge, assim, no campo internacional, como um sinal de que as tendências do desenvolvimento econômico se converteram. Agora - significativamente - no momento em que o neoliberalismo se torna vitorioso por toda parte, as desigualdades aumentam e parecem permanecer [...] (CARMO, 2010, p. 38-39)

Contraditoriamente, percebeu-se que o foco das políticas internacionais foi colocado sobre a criação simbólica de uma comunidade global da qual todas as pessoas poderiam sentir-se integrantes, apesar das profundas desigualdades que cercaram suas vidas e dissimulando as desigualdades produzidas pelo metabolismo social do capital (MESZÁROS, 2005).

Destarte, o Processo de Bolonha, juntamente com outros documentos originados a partir da década de 1990, como por exemplo, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos realizada em Jomtien (DECLARAÇÃO, 1990), que teve como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta e a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO, 1994), cujo objetivo foi assegurar as mudanças fundamentais nas políticas no sentido de desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais, apontaram para a universalização das políticas de educação.

[...] é importante lembrar que em favor da implementação de políticas de caráter universal também encontram-se argumentos tanto de eficiência social quanto de natureza ética. [...] segundo argumentos universalistas preocupados com a eficiência social dos gastos sociais, para atingir os pobres mais eficientemente são necessárias políticas universais. [...] Do ponto de vista ético, defensores de políticas universais argumentam que tais políticas nos reuniriam, a todos, numa mesma comunidade de iguais em termos de direitos sociais de cidadania, maciçamente garantidos pelo estado do bem estar, em consonância com uma concepção espessa de justiça distributiva, neste regime de estado do bem-estar, os cidadãos teriam suas necessidades de um conjunto crescente de bens e serviços atendidas *fora* do mercado. Entretanto, é possível conceber a universalização também no interior de uma noção de justiça de mercado, quando se tem em mente um desenho de seguridade social básica universal, e oportunidades sociais

básicas de educação e saúde com cobertura universal, a partir da mesma lógica residualista [...] dando conta da responsabilidade pública essencialmente em termos de proteção social contra os riscos comuns (KERSTENETZKY, 2006. p. 572)

Depreendeu-se então que, tais Declarações apontaram para a universalização e para a abrangência do atendimento aos serviços educacionais, além de buscar a garantia e defesa aos direitos de todas as pessoas, inclusive às pessoas com necessidades especiais (PNEs).

Outros documentos também importantes e que sedimentaram esta idéia da universalização em nível mundial foi a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da *Rehabilitation International*, que acenou também para que fosse cumprida tais metas propostas na LBSE /86:

Nós entramos no Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade (BRASIL, 1999b, p.1)

De acordo com a referida carta, no terceiro milênio (BRASIL, 1999b) a meta de todas as nações precisava ser a de evoluírem para sociedades que protegessem os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida e se constituírem em responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes.

Outra ação foi o Fórum Mundial de Educação para Todos de Dakar (DECLARAÇÃO, 1999b) como um compromisso coletivo para a obrigação dos governos de assegurar que os objetivos e as metas de Educação Para Todos fossem alcançados e mantidos por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (DECLARAÇÃO, 1999b, art.6)

Poderíamos citar também a reunião internacional ocorrida em 1999, na Guatemala, denominada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, cujo foco principal foi o direito humano e a liberdade fundamental das pessoas com deficiência, inclusive o direito de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, o que emanam da dignidade e da igualdade inerentes a todo ser humano.

Outro documento importante foi a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão em 2001 (DECLARAÇÃO, 2001). O documento apelou aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometessem e desenvolvessem o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços. O objetivo maior desta parceria foi o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que fossem sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis.

Também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007d) no Brasil, veio consolidar a preocupação com esta parcela da sociedade. A Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentassem alguma deficiência. Nela os princípios como: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência, se destacaram.

Com efeito, pelo movimento internacional apontado, percebeu-se que a “Inclusão social” e “educação inclusiva” foram expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos. Debates com tais finalidades focalizaram as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representaram a maior parte da população mundial. E, foi exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que justificou a necessidade de propor políticas que contemplassem a inclusão social.

Entretanto, para Garcia (2005, p.02)

os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressões e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos.

Nessa direção, Mészáros (2005) apontou que ao se refletir criticamente sobre as políticas de inclusão fez-se necessário pensar na relação travada por ela mesma, em contexto histórico-social como uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, convivendo necessariamente com seu contrário – a exclusão - na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade (MÉSZÁROS, 2005).

Contudo, nas condições histórico-sociais atuais, esse processo não possibilitou, no nosso entendimento, o anúncio de garantias, pois, como afirmou Oliveira (1999, p. 55), “mesmo quando tenta integrar [incluir], a sociedade capitalista exclui”.

Nesse movimento dialético, de acordo com Mészáros, (2005) uma das funções principais da educação nas nossas sociedades sempre foi de produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Para ele:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

Enfatizou ainda que,

[...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos

contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Em síntese, a inclusão não se restringiu à educação especial e às pessoas com deficiência; na inclusão o princípio básico foi de que seríamos diferentes e deveríamos conviver com essas diferenças e que qualquer pessoa poderia ter garantido o direito de acesso à permanência na educação escolar. Assim, diante da política de inclusão escolar, a proposta da educação especial foi que se tivesse outra significação, onde deixaria de ser especial e de atender um segmento da população, para ser uma educação que promovesse um ensino de especial qualidade às pessoas que dele quisesse fazer parte.

O documento da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), esclareceu a abrangência do conceito de inclusão:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. (UNESCO, 2008)

Assim, o objetivo da Educação Inclusiva não se resumiu a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: "tratou-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele seria comumente concebido" (RODRIGUES, LIMA-RODRIGUES, 2011,p. 43). Para isso, a formação e competências dos professores dentro deste discurso político voltado para a inclusão vislumbrou duas modalidades de formação, que seriam: inicial e em serviço (DECLARAÇÃO, 1994; UNESCO, 1999).

Ainda, "subsidiando tais contornos políticos, esta formação foi comumente classificados em "capacitados e especializados" (BRASIL, 2001a; 2001b). De acordo com as diretrizes, ambos os modelos poderiam ser formados de maneiras diversificadas, o que significou que profissionais com a mesma certificação pudessem ter formações distintas. Além disso, os "capacitados" tiveram como formação mínima o nível médio e os

“especializados” o nível superior, o que indicou uma hierarquização no trabalho docente.

As competências previstas para os dois modelos de professores corroboraram com uma divisão do trabalho no interior da escola: o professor “capacitado” passou a ser definido como o executor das ações pedagógicas e o “especializado” como o orientador, supervisor.

Tais elementos indicaram diferentes níveis de hierarquização em relação à formação e às competências na direção de um maior controle sobre a gestão do trabalho docente, numa reedição das relações de poder colocadas historicamente entre especialistas e docentes.

De acordo com a Declaração de Salamanca, os professores deveriam desenvolver um perfil de “protagonistas”, uma personalidade “pró-ativa”, caracterizados como aqueles que atendessem às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, que percebessem seus interesses, que buscassem parcerias com as famílias e os voluntários da comunidade e que também desenvolvessem atividades de gestão na escola (DECLARAÇÃO, 1994).

Garcia (2005) apontou que a combinação desses elementos nos discursos políticos, ao mesmo tempo em que imprimiu, enfraqueceu sentidos em nossas consciências. A autora ressaltou que, de maneira esquemática, poderíamos sintetizar alguns pontos identificados nos discursos divulgados pelas agências multilaterais sobre inclusão:

1) Descrição de um cenário de globalização econômica em que haveria uma interdependência entre os países, entre os continentes, ou entre os diferentes mercados. 2) “Focalização” sobre a existência de países pobres e de pobres em todos os países, identificando uma realidade de “exclusão social”, a qual deve ser combatida com uma ênfase das políticas sociais, especialmente as educacionais. 3) Denominação do período histórico atual como “sociedade do conhecimento”, relacionando-o às novas tecnologias de informação, e prescrevendo “novas aprendizagens” ou “habilidades” necessárias à sociedade; 4) Sugestão de uma abordagem funcionalista na compreensão da sociedade, segundo a qual é preciso buscar consensos e equilíbrios apesar das desigualdades sociais existentes; 5) Apresentação da educação inclusiva como a saída para a educação de todos os alunos, pois congrega as comunidades, reforma as escolas e os sistemas de ensino, coloca todos os alunos em contato com os conhecimentos; (GARCIA, 2005, p. 13).

Esse discurso abstraiu as relações de desigualdade nas quais os países produziram e consumiram, a exemplo das condições de restrições econômicas, barreiras comerciais, a divisão internacional do trabalho, entre outros elementos. Nesse sentido, a educação teve como função, preparar os indivíduos, adequando-se às exigências do mundo produtivo e do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, formar uma “cidadania ativa”, “participativa”, “democrática”.

Portanto, o papel da educação na constituição dos sujeitos nesse projeto de sociedade foi de subordinarem-se ao capital, formando-os na direção de serem funcionais às suas exigências e promover o desenvolvimento de subjetividades que buscassem ativamente uma acomodação dos conflitos sociais.

Ou seja, ao mesmo tempo em que se caminhou em direção de se produzir uma sociedade “eficiente” e “inclusiva”, ainda que as diferenças de condições se mantivessem, as políticas inclusivas continuaram direcionadas para que a sociedade buscasse uma harmonia, o que se apresentou nos discursos por meio dos conceitos de equidade, coesão, solidariedade e pertencimento. Nessa direção, um misto de mercado e assistência, controle centralizado e execução local, relações funcionais de poder, participação comunitária e financiamento insuficiente concorreu para dar contornos a essa proposta política.

Verificou-se também que a dinâmica proposta por esta política foi legitimada por meio de vários conceitos: “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”, entre outros. Ainda, articulou um discurso “politicamente correto” e contribuiu para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital. (FERREIRA, 2010)

Ao mesmo tempo, constituiu um campo de sentidos que valorizou a educação como uma das vias principais para o desenvolvimento de políticas sociais de inclusão, estabelecendo uma correspondência entre uma educação inclusiva e uma comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária.

Por todas essas razões essa política de formação na área da Educação Especial seria questionada, pois a formação na educação superior enquanto

bem público, assumiu uma dimensão social e política que foi consideravelmente, negligenciada no Processo de Bolonha.

CAPITULO 2

A EDUCAÇÃO SUPERIOR PORTUGUESA E BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE, A FORMAÇÃO INICIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo congruente e conseqüente, outras de modo desigual e desencontrado. Mesclam-se e tencionam-se singularidades, particularidades e universalidades (IANNI, 1994, p.151).

A idéia de levar a educação a todos os cantos do planeta não foi necessariamente, uma novidade do final do Século XX, tendo surgido com o fenômeno global da escola para todos que se desenvolveu na Europa primeiramente, a partir do Século XVI e se afirmou, sobretudo, após a 2ª Guerra Mundial, universalizando esse modelo a ponto de se afirmar que se não que fosse o melhor, seria como o “único possível e imaginável” (NOVOA, 1998).

Vários documentos de cunho internacional, dentre eles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, cujos tratados internacionais dela decorrentes impulsionaram ações e encontros para discutir essa temática, tais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia/Jomtien, em 1990 e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, realizada no Senegal/Dacar em 2000, reafirmaram a educação como direito.

Assim, esse capítulo teve por objetivo, identificar as transformações na educação superior em Portugal e Brasil a partir do Processo de Bolonha e as Políticas de Educação Especial Portuguesa e Brasileira específicas para a formação de professores. Para isso, retratamos algumas fases da história da educação superior nos dois países, ainda que não fosse nossa intenção, fazer uma análise cronológica dos fatos, no sentido de entender como se configurou a educação em Portugal e no Brasil a partir dos anos 2000.

2.1 A Educação Superior em Portugal – percursos e perspectivas

Segundo a agência que fornece informações e análises dos Sistemas de Educação e políticas europeias (REDE EURYDICE, 2005 - 2006), no início dos anos 1980, Portugal, o país europeu “mais ocidental” da Península Ibérica por estar situado no sudoeste da Europa, buscou uma maior aproximação com a Europa. Desde 1986, configurou-se como membro da Comunidade Europeia, hoje denominada União Europeia (UE) que, segundo a agência de notícias mencionada, possibilitou o desenvolvimento econômico, o florescimento cultural e científico, além da sua afirmação no campo das novas tecnologias.

Esse processo se deu no decorrer dos anos, já ao se proclamar como um país republicano onde os primeiros governos de Portugal iniciaram um processo reformista nos diferentes graus de ensino, preocupado com a decadência do sistema escolar português, a defasagem em relação à maioria dos países europeus e as elevadas taxas de analfabetismo, em torno de 70% da população (PORTUGAL, [2007?]).

No concernente ao ensino superior, em 1911 ocorreu a criação das Universidades de Lisboa e do Porto e a volta da concessão de todas as instituições universitárias, a sua tradicional autonomia, dotando-as dos recursos necessários ao seu desenvolvimento. A principal modificação foi a abolição da disciplina de Teologia nos currículos das universidades e a extinção do chamado “foro acadêmico”, que há séculos privilegiava os estudantes universitários, sobre quem a justiça ordinária não tinha poder (Ibid, [2007?]).

Ainda se destacou as reformas estendidas ao ensino comercial e industrial, com o desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas distintas: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio.

Em 1913, com a criação do Ministério da Instrução Pública os serviços das Direções Gerais da Instrução Primária, Secundária, Superior e Especial, além das escolas do Comércio e da Indústria, a educação portuguesa passou a ter o mesmo direcionamento. No entanto, durante o período republicano, o caráter disperso e parcelar de grande parte da legislação publicada,

frequentemente, impossível de por em prática, devido à instabilidade política e social do país, bem como, a sua difícil situação econômica foram fatores determinantes para que novos ajustes continuassem a serem implementados nos anos posteriores (PORTUGAL, [2007?]).

De acordo com o Documento (Ibid, [2007?]), com o golpe militar em 1926, que deu origem à mudança de regime e ao início da ditadura, o ensino sofreu grandes alterações, sobretudo no caráter ideológico, com a criação da chamada “escola nacionalista”, baseada em forte doutrinação de caráter moral, que se prolongou até aos anos do pós-guerra.

Os programas foram reduzidos a aprendizagem escolar de base, reduziu-se o ensino primário, extinguindo-se o complementar e as escolas normais superiores, e criaram-se nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos “mestres” - os regentes escolares - em muitos casos sabiam apenas ler e escrever e, o combate ao analfabetismo deixou de ser prioridade (CARVALHO, 2001).

Outra importante remodelação aconteceu em 1936 em que o Ministério da Instrução Pública, passou a ser denominado de Ministério da Educação Nacional, criando-se paralelamente a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional, que marcaram a imagem do Estado Novo neste âmbito. Porém, as reformas do ensino aconteceram, sobretudo, nas áreas curriculares com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal, mais elitista e o ensino técnico. No ensino superior, foi criada a Universidade Técnica de Lisboa (PORTUGAL, [2007?]).

Na segunda metade do século XX, de acordo com fontes documentais do Sistema Educativo Nacional de Portugal (PORTUGAL, [1997?]), a educação portuguesa se distinguiu em três fases:

Na primeira (1950-60) um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socio econômica do pós-guerra. Numa segunda fase (1960-74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Na terceira, e com a mudança de regime trazida pela Revolução de Abril (1974-97), colocar-se-ão novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas. (PORTUGAL, [1997?], p.21)

Em linhas gerais, essas transformações culminaram na aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo⁶ Português (LBSE, n.º 46/86) grande incentivo à participação social na educação e na gestão das Escolas, adotando como princípio organizativo do sistema educativo, conforme nos aponta o artigo 3º:

“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do Sistema Escolar e na experiência pedagógica cotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”(PORTUGAL, 1986).

No referido documento (LBSE 46/86) os princípios gerais que passaram a reger a educação portuguesa contemplaram que todos os portugueses tinham direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República; que era responsabilidade do Estado, promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: a) O Estado não poderia atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; b) O ensino público não seria confessional; c) Seria garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas (PORTUGAL, 1986).

Assim, o sistema de ensino português compreendeu em seu Cap. II, art. 4º, a educação em vários níveis de ensino: pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, sendo que:

⁶ Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) é a lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional. A presente LBSE foi decretada em 1986 pela Assembleia da República, sob a forma de Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. A LBSE foi alterada três vezes, a primeira pela Lei n.º 115/97 de 19 de setembro, a segunda pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto e a terceira pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. A LBSE de 1986 veio substituir a LBSE de 1973 que havia sido decretada pela Assembleia Nacional sob a forma de Lei n.º 5/73 de 25 de julho, bem como a legislação subsequente publicada após o 25 de abril de 1974.

a) a educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. B) a educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior; integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres e c) a educação extra-escolar que engloba atividades de alfabetização e de educação de base, aperfeiçoamento, atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (PORTUGAL, 1986).

Observou-se também que pelas leis: Lei n.º 115/97 (PORTUGAL, 1997b), Lei n.º 49/2005 (PORTUGAL, 2005b) e Lei n.º 85/2009 (PORTUGAL, 2009), algumas alterações foram necessárias para acompanhar a diversidade de princípios e processos inovadores no âmbito do planeamento e da administração das políticas educativas preconizadas pelos organismos internacionais, bem como, a UE.

Abaixo, o quadro descritivo das principais alterações sofridas na lei, explicitou essas modificações:

1.0 Quadro das Principais reformulações da LBSE de Portugal.

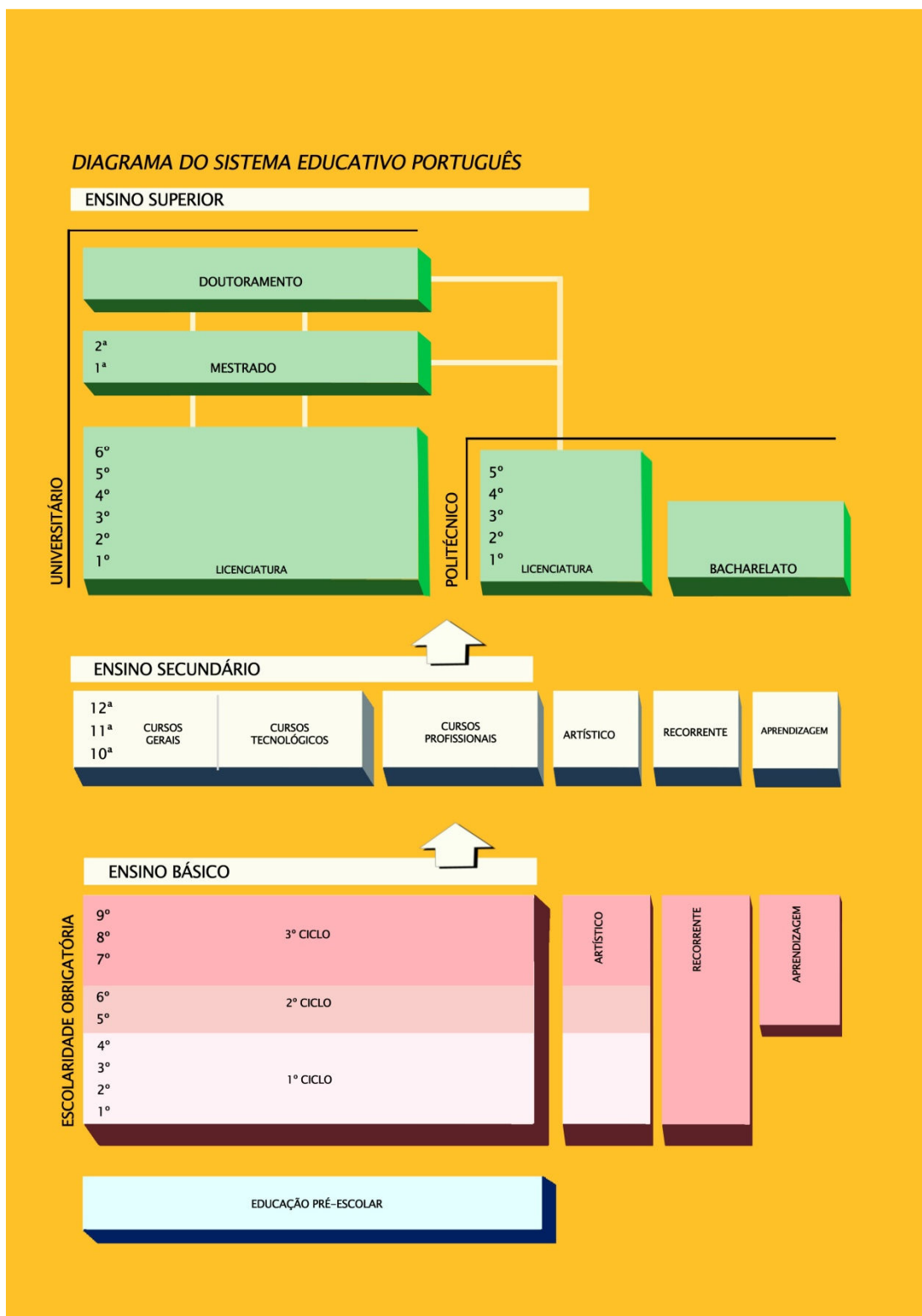
ALTERAÇÕES		
Lei 115/97	Lei 49/2005	Lei 85/2009
<p>- REGIME DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: Transfere-se para as instituições de ensino superior a competência para, no quadro de um conjunto de princípios que fixou, definir o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de seleção e seriação dos candidatos;</p> <p>- O SISTEMA DE GRAUS: Atribui às instituições de ensino superior politécnico a capacidade para a atribuição direta do grau de licenciado.</p> <p>- O SISTEMA DE</p>	<p>- A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR: - A organização da formação superior com base no paradigma resultante do sistema de créditos europeu; - A adoção do modelo de três ciclos de estudos, previsto no âmbito do Processo de Bolonha, conducentes aos graus de licenciado, mestre e doutor; - O alargamento ao ensino politécnico da possibilidade de conferir o grau de mestre; - A modificação das condições de acesso</p>	<p>- QUESTÃO DA FREQUENCIA NO ENSINO BASICO: - São revogadas a norma que estabelece a obrigatoriedade de frequência do ensino básico que terminava aos 15 anos;</p> <p>- ORGANIZAÇÃO GERAL DO SISTEMA EDUCATIVO: - Autoriza o Governo a definir um regime mais amplo quanto à universalidade, obrigatoriedade e gratuidade na</p>

<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES:</p> <p>(i) atribui-se às instituições de ensino superior politécnico a competência para a formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico, em condições a definir;</p> <p>(ii) Eleva-se o nível de formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico do bacharelato para a licenciatura.</p>	<p>ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção;</p> <p>- A criação de condições legais para o reconhecimento da experiência profissional através da sua creditação.</p>	<p>organização geral do sistema educativo.</p>
---	--	--

Fonte: PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo [1997?]. 2005, 2009.

Assim, em Portugal, identificou-se que, segundo a LBSE 46/86 (PORTUGAL, 1986) e alterada pelas Leis n.º 115/97, 49/2005, 85/2009, a educação escolar se dividiu em níveis: pré – escolar, básico, secundário, e ensino superior, conforme nos apontou a figura a seguir:

Organograma 1 - Diagrama do Sistema Educativo Português



Fonte: PORTUGAL, 2011.

Para além do ensino secundário, o ensino superior português foi composto, na perspectiva da natureza da formação ministrada, pelos

subsistemas do ensino universitário e do ensino politécnico e, na perspectiva da natureza da entidade instituidora, pelos subsistemas do ensino superior público, do ensino superior particular e cooperativo e do ensino concordatário.

Segundo a LBSE nº 85/2009 (PORTUGAL, 2009) o ensino universitário passou a ser realizado em universidades e em institutos universitários ou outras escolas universitárias não integradas, e caracterizou-se pela perspectiva de investigação e de criação do saber e seu objetivo foi assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilitasse para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomentasse as capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

De acordo com suas expectativas e compromissos sociais, as instituições de ensino superior portuguesas integraram-se na rede pública ou na rede privada. A rede pública passou a ser mantida pelo Estado e incluíram as instituições de ensino superior público universitário, de ensino superior público politécnico e de ensino superior militar e policial.

A rede privada compreendeu então, as instituições de ensino particular e cooperativo, mantidas por empresas privadas ou por cooperativas de ensino e as instituições de ensino superior concordatário, mantidas pela Igreja Católica, constituída por uma universidade com pólos ou extensões, integrando 18 unidades orgânicas de ensino, designadas por faculdades, instituições ou escolas.

Outras modalidades oferecidas foi a universidade aberta que concretizou em nível universitário, o ensino à distância (PORTUGAL, 2009) e o ensino politécnico oferecido em escolas superiores ou outras escolas politécnicas, associadas em institutos politécnicos ou em universidades. Com a sua orientação voltada para a perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, esta modalidade teve como objetivo proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

O acesso ao ensino superior seria obtido através de provas, por meio de aferição dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida estudantil, denominados exames de acesso - o mais importante critério de seleção de candidatos, utilizado tanto pelas instituições públicas, quanto privadas de ensino superior. A sua legislação definida individualmente por cada instituição, seguiria seus preceitos próprios (PORTUGAL, 2009). E, se constituiriam em: **a)** Concurso nacional para o ensino superior público (realizado no âmbito do contingente geral ou dos contingentes especiais. Constituiriam contingentes especiais os candidatos residentes nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, os emigrantes portugueses, os portadores de deficiências e os militares em regime de contrato. Para a entrada no concurso nacional seria necessária a realização e aprovação em provas nacionais. Para além, seriam exigidos em alguns estabelecimentos de ensino superior, certos pré-requisitos que poderiam ser de natureza física, funcional ou vocacional); **b)** Concursos institucionais para o ensino superior privado (estabelecidos por cada uma das instituições de ensino superior privado); **c)** Concursos especiais para os ensinos superiores público e privado (estabelecidos concursos com regras especiais de acesso para maiores de 23 anos, para titulares de cursos superiores, cursos médios e diplomas de especialização tecnológica e para acesso aos cursos de medicina por titulares do grau de licenciado); **d)** Regimes especiais para os ensinos superiores público e privado – que isentariam os candidatos de provas de acesso (que integrariam os regimes especiais os funcionários das missões diplomáticas no estrangeiro e os seus familiares, os portugueses com bolsa nos estrangeiro, os funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro, os oficiais das Forças Armadas Portuguesas, os estudantes com bolsa dos países africanos de língua oficial portuguesa, os funcionários estrangeiros de missões diplomáticas acreditadas em Portugal, os atletas de alta competição e os naturais de Timor-Leste).

Na sequência da adequação do ensino superior português à Declaração de Bolonha, passaram a ser oferecidos cursos superiores destinados à obtenção dos seguintes graus académicos: **a)** Licenciado - cursos de 1º ciclo do ensino superior, com a duração de três anos; **b)** Mestre - cursos de 2º ciclo do ensino superior, normalmente com a duração de dois

anos, realizados depois da conclusão de um curso de 1º ciclo. Em alternativa, cursos de mestrado integrado, com a duração normal de cinco anos; **c)** Doutor - estudos de 3º ciclo do ensino superior, depois da obtenção do grau de mestre⁷.

A distribuição de graus e créditos académicos explicitada no quadro abaixo, trouxe algumas características dos ciclos de estudos do ensino superior de Portugal a partir das orientações de Bolonha:

Quadro 2. Demonstrativo da distribuição de créditos, grau académico e características do ensino superior em Portugal.

FORMAÇÃO INICIAL (1º CICLO)				
Tipologia	Grau	Duração	Créditos	Características
Universitárias	Licenciado.	3 ou 4 anos (seis a oito semestres.)	180 ou 240 créditos	<ul style="list-style-type: none"> - São conferidos graus de licenciado, mestre e doutor. - Visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta as capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.
Politécnicas	Licenciado.	3 anos (seis semestres) excepcionalmente , uma duração normal de até sete ou oito semestres curriculares de trabalho e uma formação de até 240 créditos .	180 créditos (seis semestres)	<ul style="list-style-type: none"> - Confere apenas os graus de licenciado e de mestre. - Não oferece formação em certas áreas tradicionais do saber (como a medicina e o direito); - Têm maior prevalência de cursos superiores de curta duração. - É dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, com um carácter mais prático e vocacional.
MESTRADO (2º ciclo)				
Universitárias	Mestre	1 ano e meio a 2 anos (três a quatro semestres)	90 a 120 créditos	<ul style="list-style-type: none"> - Especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação ou que

⁷ Para entendimento, os graus de licenciado e mestre são conferidos tanto no ensino universitário como no politécnico, sendo que o grau de doutor só é conferido no ensino universitário (PORTUGAL, 2009).

				aprofunde competências profissionais.
Universitárias	Mestre (ciclo de estudos integrado)	5 a 6 anos	300 a 360 créditos	No ensino universitário o grau de Mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares nos casos em que a duração para o acesso ao exercício de uma determinada atividade profissional seja fixada por normas legais da União Europeia ou resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Neste ciclo de estudos é conferido o grau de licenciado aos que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares.
Politécnicas	Mestre	O primeiro ciclo dura normalmente três anos e o segundo ciclo dura normalmente dois anos.	Existem em alguns cursos só de primeiro ciclo que conferem a licenciatura (antigo bacharelato).	<ul style="list-style-type: none"> - Especialização de natureza profissional. - Os cursos do ensino politécnico são divididos em duas etapas, com a conclusão do primeiro ciclo a conferir a licenciatura e a conclusão do segundo ciclo a conferir o mestrado (vale ressaltar que existem cursos que oferecem apenas o 1º ciclo – que é a licenciatura, não oferecendo portanto, o grau de mestre).
DOCTORAMENTO (3º CICLO)				
Universitárias	Doutor	Têm uma duração normal compreendida entre os seis e os oito semestres	180 a 240 créditos.	-Aquisição da capacidade de trabalho independente e criativo (criação de novo conhecimento) - Demonstração de qualidades e experiência em pesquisa; Podem se inscrever: - Os titulares de grau de mestre ou equivalente legal; - Os titulares de grau de licenciado detentores de um currículo escolar ou

				científico especialmente relevante, que seja reconhecido como atestando capacidade para realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico legal e estatutariamente competente da universidade onde pretendem ser admitidos; - Os detentores de um currículo escolar, científico ou profissional, que seja reconhecido como atestando capacidade para realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico legal e estatutariamente competente da universidade onde pretendem ser admitidos.
--	--	--	--	---

Fonte: *European agency for Development in Special Needs Education* (2011)

Com o objetivo de complementar o quadro acima, identificou-se que para além dos cursos normais de licenciatura, mestrado e doutoramento, as instituições de ensino superior também ministravam outros tipos de cursos, nomeadamente: a) Cursos de especialização tecnológica (CET); b) cursos de formação pós-secundária não superior voltados para a qualificação profissional do nível 4 (primeiro ciclo do ensino básico); c) Cursos de pós-licenciatura de especialização; d) Cursos de especialização numa determinada especialidade médica, destinados aos licenciados em enfermagem; e) Cursos de complemento de formação em enfermagem, com atribuição do grau de licenciado em enfermagem aos enfermeiros titulares do antigo grau de bacharel ou de equivalente legal; f) Cursos de complemento de formação científica e pedagógica para educadores e professores com a atribuição do grau de licenciado aos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente, para cumprirem as condições legais definidas para o exercício da docência; g) Cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas visando a atribuição do grau de licenciado aos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau

de bacharel ou equivalente, para cumprirem as condições legais definidas para o exercício de outras funções educativas que não a docência; h) Cursos de *e-learning* (modelo de ensino/aprendizagem assentado no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos) e ensino à distância; i) cursos não presenciais, destinados ou não à obtenção de graus académicos.

Ponte (2006) ao discutir a formação inicial em Portugal, assinalou que, para sobreviver como uma forma de preparação profissional universitária respeitada, a formação de professores deveria convergir rapidamente para um conjunto de disciplinas nucleares que a caracterizassem. Na sua perspectiva, nos programas de formação inicial seria preciso combinar:

[...] uma preparação profunda nas áreas em que os professores irão ensinar com uma preparação sistemática na prática de ensino usando poderosas ferramentas tecnológicas e multimídias, uma prática de ensino supervisionada que não dependa das idiosincrasias das escolas cooperantes e uma ênfase muito mais rigorosa na avaliação das competências de ensino (PONTE, 2006.p.23).

Deste modo, qualquer que fosse o seu nível de ensino e a sua especialidade de docência, todo o professor precisaria possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar.

2.2 A Formação Inicial e a Educação Especial em Portugal a partir do Processo de Bolonha

Em Portugal, a formação inicial de professores passou a constituir uma atribuição das instituições ensino superior apenas em 1974. Antes disso, os educadores de infância e os professores do ensino primário eram formados em escolas médias e os professores dos outros níveis de ensino tinham como formação profissional apenas um estágio organizado pelo Ministério da Educação.

De então para cá, a formação de professores passou a ser encarada como tarefa das universidades e das escolas superiores de educação. As qualificações académica e profissional passaram a ser dadas pela instituição

de formação e o grau de licenciatura passou a ser considerado necessário para lecionar em todos os níveis de ensino.

Nas últimas décadas, Portugal teve o desenvolvimento das políticas educacionais favoráveis à Inclusão. A LBSE publicada em 2008 pelo Decreto-Lei 3/2008 (PORTUGAL, 2008) renovou o compromisso com a Educação Inclusiva que tinha sido assumido já na legislação LBSE/1997 (PORTUGAL, 2007b).

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais. A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (PORTUGAL, 2008 s/p)

Já em 2006, de acordo com Rodrigues; Lima-Rodrigues (2011) havia sido criado um quadro de professores de Educação Especial em cada agrupamento de escolas, o que permitiu a maior continuidade e a identidade dos serviços escolares prestados. Segundo os autores, a condição necessária para que fosse dado um atendimento educacional de qualidade para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) só poderia ser feito pelos Professores de Educação Especial, considerados parte integrante dos recursos humanos da escola e integrados no conjunto de respostas que a Escola precisaria encontrar em relação a essa clientela.

As últimas estatísticas disponíveis (DGIDC, 2009) certificaram a existência de 4779 professores de Educação Especial em escolas regulares. Apontou também que até 2009 existiam 31.776 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) com um Plano Educativo Individual nas escolas regulares. Nas escolas especiais o quantitativo foi de 2.382 alunos. Estes dados enumeraram uma realidade educativa em que a inclusão se assumiu

como a resposta largamente preferencial para a educação de alunos com NEE em Portugal.

Para dar a formação necessária a esse contingente, a partir da alteração da LBSE/97 (PORTUGAL,1997), determinou-se que a **formação inicial dos professores do ensino secundário se realizasse em estabelecimentos de ensino universitário, enquanto os novos professores destinados ao 3.º ciclo do ensino básico poderiam também adquirir essa formação nas escolas superiores de educação** (grifo nosso).

Em relação à formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, a lei entendeu que a sua formação poderia ser realizada em estabelecimentos de ensino universitário e também nas escolas superiores de educação. Esta formação compreendeu um componente científico e um pedagógico orientados para a obtenção de uma qualificação profissional específica - o grau de licenciado.

O artigo 13º da LBSE/97 evidenciou a relação dos graus académicos e diplomas:

1 – No ensino superior são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor. 2 – No ensino universitário são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor. 3 – No ensino politécnico são conferidos os graus académicos de bacharel e de licenciado. 4 – Os cursos conducentes ao grau de bacharel têm a duração normal de três anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração inferior em um a dois semestres. 5 – Os cursos conducentes ao grau de licenciado têm a duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres. 6 – O Governo regulará, através de decreto-lei, ouvidos os estabelecimentos de ensino superior, as condições de atribuição dos graus académicos de forma a garantir o nível científico da formação adquirida. 7 – Os estabelecimentos de ensino superior podem realizar cursos não conferentes de grau académico cuja conclusão com aproveitamento conduza à atribuição de um diploma. 8 – A mobilidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico é assegurada com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas (PORTUGAL, 1997, art.13).

Especificamente sobre a formação dos professores o artigo 31º [...] estabeleceu que:

1 – Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional

através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino. 2 – O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente. 3 – A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário. 4 – O Governo define, por decreto-lei, os requisitos a que as escolas superiores de educação devem satisfazer para poderem ministrar cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente no que se refere a recursos humanos e materiais, de forma que seja garantido o nível científico da formação adquirida. 5 – A formação dos professores do ensino secundário realiza-se em estabelecimentos de ensino universitário. 6 – A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada. 7 – A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva complementados por formação pedagógica adequada (PORTUGAL, 1997, art. 31.).

A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário poderia ser adquirida através de cursos de licenciatura que assegurassem a formação na área disciplinar respectiva, complementada por formação pedagógica adequada. Assim, a formação em educação especial, segundo a LBSE/97, passou a ser obtida a todos que:

[...] 1 – Adquirem qualificação para a docência em educação especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em estabelecimentos de ensino superior que disponham de recursos próprios nesse domínio. 2 – Nas instituições de formação referidas nos nºs 3 e 5 do artigo 31º podem ainda ser ministrados cursos especializados de administração e inspeção escolares, de animação sócio-cultural, de educação de base de adultos e outros necessários ao desenvolvimento do sistema educativo (PORTUGAL, 1997, art.33º).

Com o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, a formação específica de professores de educação especial foi assegurada pelas instituições de ensino

superior que dispusessem de recursos neste domínio. Estes cursos qualificariam “para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais” (PORTUGAL, 1997).

Ainda de acordo as exposições deste Decreto-Lei somente candidatar-se-iam a estes cursos educadores de infância, docentes profissionalizados do ensino básico ou docentes profissionalizados do ensino secundário, com pelo menos, cinco anos de serviço docente.

Estes cursos não poderiam ter uma duração inferior a 250 horas letivas, devendo incluir uma componente de formação geral na área das ciências da educação (20%), uma componente de formação específica na área da educação especial (60%) e uma componente de formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área da educação especial (20%).

Nas instituições de ensino superior seriam realizados outros cursos de formação especializada, tais como: Administração Escolar e Educacional; Animação Sociocultural; Orientação Educativa; Organização e Desenvolvimento Curricular; Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; Gestão e Animação da Formação; Comunicação educacional e Gestão de Informação; Inspeção da Educação.

Com efeito, as mudanças impostas pelo Tratado de Bolonha implicaram na harmonização do sistema de Educação Superior na Europa e, consequentemente, a Formação de Professores sofreu importantes reformas.

De acordo com Rodrigues; Lima – Rodrigues (2011, p.46) a formação de qualquer professor em Portugal, a partir do Tratado de Bolonha, teve um período de cinco anos de estudos no ensino superior, organizados em dois ciclos: um 1º Ciclo com seis semestres que, de acordo com a Lei (PORTUGAL, 2004b. p. 14), seriam envolvidos estudos nas áreas disciplinares fundamentais correspondentes às definidas nos documentos curriculares para a educação de infância e para o 1º ciclo do ensino Básico (EB), formação educacional, formação prática e ainda formação cultural, pessoal, social e ética, denominados cursos de educadores infância e professores do 1º ciclo do EB.

Estes estudos compuseram as disciplinas de base e se constituíram genericamente a formação em educação. Para além, este ciclo de formação

poderia contemplar ainda uma segunda área do conhecimento para se aprofundar, como forma de complementar a formação universitária do estudante, preparando com antecedência a opção de escolha no 2º ciclo de formação.

A conclusão deste 1º ciclo de formação qualificaria para o exercício de funções de técnico de educação ou com qualificação numa área específica (Matemática, Ciências, Português, Língua Estrangeira, Artes Plásticas, Ciências do Desporto, etc.); e, com esta formação, poderia prosseguir os seus estudos superiores ou ingressar no mercado de trabalho, desempenhando funções em escolas ou outras instituições (incluindo autarquias, empresas e outras organizações), onde fosse requerida uma sensibilidade para o fenómeno educativo, mas não necessariamente, uma capacidade de planejar, conduzir e avaliar autonomamente atividades educativas para os estudantes (PORTUGAL, 2004b. p. 15).

Já o 2º ciclo de formação superior com três ou quatro semestres e envolveria estudos complementares que permitissem o exercício autónomo de todas as atividades profissionais específicas de um educador de infância ou de um professor do 1º ciclo do EB. Esta formação deveria contemplar, também, um aprofundamento de formação nas áreas disciplinares relevantes (por exemplo, Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física, Expressões, etc.). Este ciclo de formação configurou-se ainda numa importante vertente prática, integradora de saberes e promotora das competências profissionais, bem como, uma iniciação à investigação educacional. Somente depois deste 2º Ciclo concluído o profissional seria considerado “professor” e poderia assim, assumir autonomamente, uma turma ou classe (ibid).

No nosso país, a formação de professores tem seguido, na generalidade, um de dois modelos: (i) cursos específicos, com entrada directa no início do ensino superior, como é o caso dos cursos de educadores de infância, de professores do 1º ciclo do ensino básico (EB) e de alguns cursos de formação de professores dos outros ciclos e níveis de ensino; (ii) cursos de formação de professores associados a outros cursos, uns (a) com um tronco comum com outras licenciaturas, explícito ou implícito, situação frequente nas áreas de ciências, em especial nas Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, e outros (b) como cursos complementares de formação que se seguem a uma licenciatura inicial, situação frequente nas áreas de letras,

tecnologias e artes. Com uma ou outra variante, modelos semelhantes são igualmente adoptados na generalidade dos países desenvolvidos. É de notar que, nos últimos anos, alguns cursos de formação de professores do 3º ciclo do ensino básico (EB) e do ensino secundário (ES), inicialmente organizados pela matriz (i) têm vindo a aproximar-se gradativamente da matriz (ii-a)5. O Processo de Bolonha, apontando para a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1º ciclo de “banda larga” e um 2º ciclo de especialização, impõe a necessidade de se re-equacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo que proporciona a oportunidade para estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares, terminando com o sistema manifestamente precário da chamada profissionalização em serviço (PORTUGAL, 2004b. p. 03-04).

No caso da Educação Especial, esta foi considerada uma “especialização” docente e poderia ser cumprida quer em cursos de “Especialização em Educação Especial” (2 semestres) ou na frequência e aprovação da parte curricular do Mestrado em Educação Especial (2 semestres), incluindo por vezes um “Trabalho de Projeto” com características de capacitação profissional (RODRIGUES; LIMA – RODRIGUES, 2011, p.46).

Ainda de acordo com os autores, a legislação vigente estipulou que seria considerado especialista em “Educação Especial” o professor que, na data do ingresso ao curso de especialização, tivesse pelo menos cinco anos de serviço docente. Assim, atualmente, para ser professor de Educação Especial, o caminho perpassaria por: 1º Ciclo (180 Créditos, em 6 semestres) + 2º Ciclo (90 ou 120 Créditos, em 3 ou 4 semestres) + cinco anos de serviço docente + especialização/parte académica do mestrado (60 Créditos, em 2 semestres), o que constituiria, sem dúvida, em uma longa carreira de formação.

Em 2005, só 40% dos professores de Educação Especial em exercício nas Escolas portuguesas tinham obtido um curso de especialização nesta área. Atualmente, a situação é identificada como sensivelmente melhor em termos de qualificação, mas o problema da falta de especialização dos professores permanece uma das matérias que merece atenção (RODRIGUES; LIMA – RODRIGUES, 2011, p.47).

De acordo com os autores citados, a formação de professores em Educação Especial passou a ser oferecida por um conjunto de escolas politécnicas e universidades tanto públicas como privadas. Estes programas, de acordo com a lei portuguesa, deveriam ter a duração mínima de 250 horas e

funcionar no período mínimo de 22 semanas letivas, onde o organismo do Ministério da Educação supervisor da formação especializada – o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua – determinou que os cursos de especialização em Educação Especial pudessem ser organizados em seis domínios: 1. Cognitivo-motor; 2. Emocional e da Personalidade; 3. Audição e Surdez; 4. Visão; 5. Comunicação e Linguagem; e 6. Intervenção Precoce (RODRIGUES; LIMA – RODRIGUES, 2011, p. 47).

A organização curricular destes cursos incluiria uma componente de Ciências da Educação (mínimo de 50 horas), uma componente específica sobre a área de especialização do curso (não menos que 60% do número total de horas) e uma componente ligada à preparação, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização (mínimo de 40 horas). Outra exigência foi de que pelo menos 70% dos professores do curso tivessem o grau de Mestre ou Doutor.

Em relação ao currículo, um perfil das competências que o Professor de Educação Especial deveria dominar foi elencado: a) Análise crítica; b) Intervenção; c) Formação de professores, supervisão e avaliação; e d) Consultoria. A estrutura dos programas de formação contemplaria necessariamente as vertentes de (i) formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística; (ii) formação educacional (incluindo didática); e (iii) prática pedagógica. Em relação à admissão aos cursos de formação inicial de professores não haveria requisitos especiais (exceto em casos pontuais como Música ou Educação Física).

Ponte (2006) ressaltou que a docência, qualquer que fosse o nível exercido deveria ser marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de saberes de natureza diversa (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnicopráticos), organizados e integrados adequadamente em função da ação concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional.

Além disso, na sua atividade profissional, o professor tem de se basear em valores éticos que dão primazia ao respeito pelo aluno, à valorização da profissão e das instituições educativas, à defesa da integridade da cultura e do saber e aos valores democráticos de igualdade e justiça social (PONTE, 2006.p.21),

Ao se referir à formação dos professores, Rodrigues; Lima – Rodrigues (2011, p.47) fizeram um alerta ao afirmar que os professores de Educação Especial (assim designados na nomenclatura oficial) trabalhavam em escolas regulares no desenvolvimento de projetos de inclusão e este aspecto de acordo com a Associação Nacional de Docentes de Educação Especial de Portugal - Pró-Inclusão, como um aspecto que dificultava um perfil de intervenção claro desses professores, uma vez que, se esperava que esses professores só trabalhassem com alunos com condições de deficiência, ainda que a solicitação da escola fosse bem mais ampla, solicitando apoio para todos os alunos que apresentassem dificuldades significativas no seu processo de aprendizagem.

Com isso, a formação inicial de professores em Portugal, recebeu com frequência comentários muito críticos. O que pareceu foi que existia uma grande desconfiança em relação à qualidade da formação inicial de professores, uma vez que, a sociedade em geral, considerava que, tudo o que se fizesse neste campo só contribuiria para agravar os problemas da educação, como afirmou Ponte (2006).

De acordo com o autor, os professores universitários das áreas de especialidade afirmavam com frequência que os jovens professores não saíam devidamente preparados nas matérias que iriam ensinar. Os professores da área de educação lamentavam que tudo o que ensinavam acabava por ser “varrido” pelo conservadorismo reinante nas escolas. Os novos professores lamentavam que nada do que aprenderam na formação inicial lhes serviu para alguma coisa e que só na prática profissional veriam o que seria importante. Os professores já em serviço também achavam, muitas vezes, que os jovens professores não chegavam devidamente preparados na escola para o que seria mais necessário.

Ao diagnosticar os problemas na formação inicial em Portugal, Lampert e Ball (1999) *apud* Ponte (2006, p. 23) esclareceu que eles decorreram pelo fato de:

- (i) não atender às crenças, concepções e conhecimentos que os candidatos a professores trazem para o curso de formação inicial; (ii) dar a impressão que o que é preciso para ensinar é pouco mais do que senso comum, ou seja, não lhes mostrar a necessidade de um conhecimento profissional; (iii) não dar a devida atenção ao conhecimento didático; (iv) separar a teoria

e a prática, tanto fisicamente como conceitualmente, sendo a teoria raramente examinada na prática e a prática pouco interrogada pela teoria; e (v) dar reduzida importância à prática profissional (Ibid).

Assim, Ponte (2006) defendeu que uma formação abrangente de ordem cultural, pessoal, social e ética por parte de quem teria uma responsabilidade decisiva na formação das novas gerações constituiu certamente um elemento que deveria ser discutido e aprofundado.

Para ele:

Uma formação segura nos campos específicos de ensino constitui, reconhecidamente, um requisito da competência profissional, não se devendo perder de vista que muitos professores são chamados a lecionar disciplinas diversas onde são múltiplos os campos onde este conhecimento é necessário. Uma formação educacional aprofundada, contemplando aspectos de natureza teórica e prática, geral e específica, afigura-se igualmente necessária para situar o professor no seu campo de trabalho, dotá-lo da capacidade de usar os instrumentos fundamentais da sua atividade e iniciá-lo nos modos específicos de lidar com os problemas educativos, não podendo haver a pretensão de que, ao concluir a sua formação inicial, o jovem professor esteja preparado para lidar com todos os problemas (PONTE, 2006.p.27).

2.3 A Educação Superior no Brasil – percursos e perspectivas

De acordo com Mendonça (2000, p.132), a “Universidade constituiu-se como uma instituição tardia no Brasil”. Segundo a autora, o Brasil foi uma exceção na América Latina:

Enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 26 ou 27 ao tempo da independência, Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier (MENDONÇA, 2000, p.132).

Para Fávero (2006), todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, não tiveram resultados devido ao controle exercido por Portugal sobre qualquer iniciativa que vislumbasse sinais de independência cultural e política da Colônia. Importante lembrar ainda que,

mesmo como sede da monarquia, o Brasil conseguiu apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante.

Complementando a citação, Fávero (2006, p.20) afirmou que a resistência, fosse de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, fosse da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores, as várias tentativas⁸ de criação da universidade no Brasil, ao longo dos anos, registraram-se apenas, no nível das intenções (MOACYR, 1937, p. 580-581) e, destaque - todas sem êxito.

Posteriormente, o novo ensino superior nasceu sob o signo do “Estado Nacional (CUNHA, 2007, p. 62). A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio (CUNHA, 2007).

Com isso, o modelo de Universidade adotada pelo Brasil seguiu uma tendência européia baseada na concepção francesa que, de acordo com Felix (2008), foi um modelo de universidade mais orientado pragmaticamente, para a alta competência profissional. Denotou-se então que, a formação inicial nesse período estava inteiramente focada na questão da formação para o trabalho.

Nesse contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 1810, é instituída a Academia Real Militar. Foi nessa Academia que se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ. Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, que passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império (FAVERO, 2006.p.20).

⁸ Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, ao longo dos anos, registra-se, que foi negada aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia; que fazia parte da agenda da Inconfidência Mineira; e a transferência da monarquia portuguesa ao Brasil. (MOACYR, 1937, p. 580),

Ainda, segundo Fávero (2006), mais algumas tentativas foram feitas no Império, mas também, se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador Dom Pedro II, em um documento denominado a “última Fala do Trono” (1889)⁹, propondo a criação de duas novas universidades, uma no Norte e outra no Sul do País, como tentativa de construir novos centros científicos e literários. Feito isso, o caráter dessas instituições, seria:

além do caráter pragmático que marcava a quase totalidade dessas iniciativas, cumpre destacar também o seu caráter laico e estatal. De fato, essas instituições foram criadas por iniciativa da Corte portuguesa, e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a nossa independência política (MENDONÇA, 2000. p.134).

Proclamada a República, outras tentativas foram feitas. Segundo Fávero (2006, p. 21) na Constituição de 1891, o ensino superior continuou a ser mantido como atribuição do Estado, mas não exclusivamente. De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. “Seu início coincidiu com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891” (CUNHA, 2007, p. 132).

A Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, seguiu o mesmo paradigma que orientava anteriormente a educação superior; a novidade foi a instituição do ensino livre (Ibid, 2007, p. 132) como substituto do ensino obrigatório.

Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná como instituições livres (FAVERO, 2006, p.21).

Entendia-se, naquele momento, que o ensino livre era a via da emancipação das consciências pelo abolicionismo e republicanismo contra “a passiva obediência às doutrinas dos mestres” (FAVERO, 2006, p.21). Essa Reforma acentuou ainda, de acordo com o autor, a importância do estabelecimento da “livre docência que significava a permissão ao aluno para

⁹ Disponível em:< <http://imperiobrasileiro-rs.blogspot.com.br/2009/10/dispomos-aqui-ultima-fala-do-trono.html>>. Acesso em: 17, set. 2012.

escolher o seu mestre e a garantia a qualquer cidadão habilitado para lecionar no recinto dos estabelecimentos oficiais” (FAVERO, 2006, p.21).

Somente em 1915, com o Decreto nº 11.530, art. 6, denominada Reforma Carlos Maximiliano, foi que dispôs a respeito da instituição de uma universidade, determinando que:

O Governo Federal, quando achar opportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcconar. § 1º O Presidente do Conselho Superior do Ensino será o Reitor da Universidade. § 2º O Regimento Interno, elaborado pelas tres Congregações reunidas, completará a organização estabelecida no presente decreto (BRASIL, 1915.s/p).

Com isso, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro com data de fundação em 1920, pelo então presidente da República, Epitácio Pessoa passou a ser a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Fundou-a para perpetuar, dentro da nova entidade, os usos e costumes dos cursos isolados que viriam a lhe dar origem. Porque, na verdade, o governo juntou vários institutos isolados, numa soma mecânica e não integrativa e, sobre todo o conjunto colocou uma reitoria, como órgão de comando.

Não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006. p.22)

Se a Primeira República foi caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 1920 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverteu, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Governo Provisório elaborou e implementou reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora.

[...] trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com **ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho** (grifo nosso) (Ibidem. p.24)

De acordo com Morosini (2006b) apesar do caráter oligárquico, esse foi um período fértil para a expansão do ensino superior que de 1907 a 1933 passou de 25 para 338 instituições de ensino superior e 17 universidades e de 5795 para 24166 alunos. Entretanto, mesmo com esta expansão, a taxa de escolarização era muito baixa, pois somente 0,05% da população total do país, em torno de 17 milhões de habitantes estavam matriculados em um curso superior. Entretanto, essa reduzida taxa de escolarização não foi apenas um atributo exclusivo do ensino superior do período.

Conforme Nosella (1998), essa taxa reduzida de escolarização esteve presente desde os níveis mais elementares de ensino uma vez que o princípio pedagógico que presidiu a organização da educação primária, na primeira metade do século XX, necessariamente foi dual, enfatizando de um lado, uma educação (não escolar) para os muitos trabalhadores que ainda deviam “extrair” as riquezas nacionais, e, de outro lado, criou-se uma segunda educação (escolar) para os outros (minorias) chamados a construir indústrias e serviços urbanos.

Ora, se nesse período apenas uma pequena parcela tinha acesso à universidade, depreendia-se então que, a educação popular era vítima do descaso das autoridades, abalada pela falta de formação do docente para o magistério primário e pela insuficiência dos que eram formados (FREIRE, 1993).

A essa afirmativa, França (2008. p.178) também nos alertou que, mesmo passado tantos anos, a educação continua se revelando, ainda no século XXI, restrita, marcada por incertezas, precarização e exclusão.

No que tange ao ensino superior e a formação inicial, outra questão muito debatida seria a função da universidade. Para Teixeira (1998) ela adquiriu uma função única e exclusiva.

Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata,

somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p.35)

Com essas palavras, Anísio Teixeira chamou a atenção para um problema fundamental de que uma das características que a universidade deveria ter seria a de se estabelecer como um *locus* de investigação e de produção do conhecimento.

Assim, o desejo de alguns educadores (TEIXEIRA, 1998; AZEVEDO, 1943) dentre outros, no sentido de que se repensasse a função da universidade não se consolidou com a chamada “redemocratização do país” com a deposição do presidente Vargas, em 1945 e o fim do Estado Novo; multiplicaram-se as universidades e a formação inicial continuou com o predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento. Quanto à institucionalização da pesquisa científica:

[...] o impulso original que a pesquisa científica veio alcançar entre 1935 e 1945 leva a uma grande frustração na década de 50. Tornada instrumento de consolidação da universidade, que fora recusada sistematicamente ao longo de mais de um século, a pesquisa científica não chega, contudo, a assumir igualmente feição acabada (PAIM, 1982, p. 80).

A partir da década de 1950, acelerou-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, no início dos anos 1960, de modo geral, colocaram sempre o problema da universidade articulado com as reformas de base e questões políticas mais globais, dentre elas, as discussões do movimento estudantil, diretrizes para a reforma universitária, o plano de assistência técnica, os acordos MEC/USAID¹⁰; o Plano Atcon (1966)¹¹ e o Relatório Meira Mattos (1968)¹².

¹⁰ a intervenção da USAID na América Latina se processou de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norteamericanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1994, p. 152-153).

¹¹ Quanto ao Plano Atcon tratou-se de documento preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência tornando possível a adequação do ensino superior e das

A reforma universitária de 1968, juntamente com a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, vieram exigir do Governo medidas no sentido de buscar “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes”.

“[...] estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (RELATÓRIO, 1968, p. 15).

Mas o que se observou nos anos e décadas posteriores foram a preservação do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras sem o avanço efetivo na solução dos problemas, que continuaram organizadas à base de faculdades tradicionais que, apesar de certos progressos, em substância, ainda se revelou inadequada para atender “às necessidades do processo de desenvolvimento, que se intensificou na década de 1950 e se conservou inadaptada às mudanças dele decorrentes” (FAVERO, 2006. p.32).

A respeito da expansão das instituições de ensino superior, ressalta-se que ela ocorre “por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos”. Complementando: “A universidade se expandiu mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entrar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação” [...] podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica” [...] pois, [...] mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um

instituições universitárias às necessidades do país, como: defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos e a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras (FAVERO, 2006, p. 31).

¹² Preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo criou, por meio do Decreto nº 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”. Algumas recomendações também foram absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos. Com a proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das instituições de ensino, pretendiam Meira Mattos e os membros da Comissão instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão (FAVERO, 2006. P. 31).

mercado de trabalho cada vez mais diferenciado” (RELATÓRIO, 1968, p.19-20).

Com o retorno à democracia, em meados dos anos de 1980, a formação no ensino superior seguiu os moldes da constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e junto com a abertura política, o ensejo da chamada constituição cidadã, foi de propor igualdades de condições ao acesso e permanência da população excluída à escola.

A partir daí, foram implementados o Plano Nacional de Educação, a nova LDB 9394 (BRASIL, 1996) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1997 a 2006 e que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que atenderia toda a educação básica, da creche ao ensino médio e que continuou em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

Na Educação Superior as avaliações que, em princípio, revelaram-se de caracteres qualitativos e com o objetivo de melhorar o ensino superior no Brasil, camuflaram por trás de sua aparência o grande autoritarismo social e as desigualdades sociais (SIQUEIRA, 2004; FERREIRA, 2009).

No que se diz respeito à formação inicial observou-se que ela passou a ser centrada no que reza a cartilha neoliberal e as atividades de ensino e de pesquisa se resumiram ao mero ensino seqüencial, a fim de satisfazer a clientela do mercado, aproximando o conhecimento do imediatismo e se desprendendo da teoria rumo à educação de fatos e não de conceitos.

Vidal (2006) acrescentou que nesse período histórico (anos 1990) o Brasil, como as demais nações da América Latina, apoiado nas análises e estudos dos organismos e agências internacionais, empenharam-se em inserir os países no processo de globalização e rearticulação do capital. Os diagnósticos realizados por esses organismos e agências indicaram a necessidade de mudanças não somente no padrão de desenvolvimento dos países latino americanos como também, reformas estruturais no funcionamento, na gestão, na avaliação, no funcionamento e na organização dos sistemas educativos ou na dinâmica intra-escolar que se traduziram na abertura dos mercado mundial apoiados por um consenso hegemônico que

conferiram a disseminação e o crescente fluxo de capitais, idéias, mercadorias, pessoas, imagens, valores, informações, conhecimentos, dentre outros, por todo o globo terrestre.

E o Brasil tem seguido a cartilha, em se tratando, especificamente, das influências e das recomendações internacionais. Notou-se que as reformas educacionais brasileira continuaram bastante influenciadas pelos fundamentos da política externa, isto é, por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e recomendações transnacionais. A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo departamental da Universidade Norte-Americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico as recomendações do Banco Mundial (VIDAL, 2006).

Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretendeu implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obrigou-se a fazer menção ao Processo de Bolonha, uma vez que, o modelo que ora se afirma contemplava:

[...] a educação como um produto de mercado, com a alteração conceitual do termo qualidade x equidade, estabelecimento de critérios gerenciais e eficiência, da produtividade, da flexibilização e descentralização [...] e começam a fazer parte de nosso imaginário social, com um aparato de “verdade absoluta”. (VIDAL, 2006, p.41).

De acordo com Siebiger (2010, p. 123) iniciativas como a proposta de convergência dos sistemas de educação superior da Europa, América Latina e Caribe estabelecida na Declaração de Florianópolis, o Tratado de Amizade Brasil-Portugal, as medidas prospectadas pelo MERCOSUL, o projeto de criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UniLAB) e a recente implementação de duas instituições superiores — Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM) — seriam passos concretos em direção à construção de estruturas de educação superior na América Latina equivalentes e compatíveis com as previstas no processo de Bolonha.

Assim, considerando a conjuntura de criação e as principais estratégias políticas do Processo de Bolonha, encontrou-se várias iniciativas de criação de

sistemas transnacionais de educação superior em que o Brasil fizesse parte como um país integrante no intuito de se identificar tais semelhanças.

2.4 De Bolonha à America Latina: O MERCOSUL e as reconfigurações para a Educação Superior latino-americana

O reconhecimento e o estabelecimento da Cooperação no Domínio do Ensino e da Pesquisa, o Reconhecimento de Graus e Títulos Acadêmicos e Títulos de Especialização, obtidos em instituições de ensino superior no Brasil e Portugal, firmado pelo Decreto. 3.927, de 19 de setembro de 2001 e que foi denominado de Tratado de Amizade Brasil-Portugal, Cooperação e Consulta (BRASIL, 2001d) aproximou os países em análise a uma nova conformação que remeteu conforme Vidal (2006, p. 43) a um consenso mundial e emergência de uma ordem global normativa e responderam a uma reestruturação da economia em escala planetária que foi desde a globalização da ciência e tecnologia e da cultura aos modos de produção e divisão internacional do trabalho.

Essa nova conformação evidenciou-se pelas indicações do Decreto 3.927/2001 em seus artigos 33 a 38, em que se concedeu a possibilidade da mobilidade de estudantes brasileiros ou portugueses em uma Universidade de Brasil e Portugal, com o propósito de realizar uma parte do seu currículo acadêmico em uma universidade de outro país, que não o de origem. Também houve a indicação para o estabelecimento de um regime de concessão de equivalência de estudos aos acadêmicos dos dois países para efeito mútuo de transferência e prosseguimento de estudos.

Por conseguinte, os artigos 39 a 45 do Decreto n. 3.927 (BRASIL, 2001d) trataram do Reconhecimento de Graus e Títulos Acadêmicos e de Títulos de Especialização pelos estabelecimentos de educação superior devidamente habilitados no Brasil e em Portugal, bem como, de reconhecimento internacional de diplomas semelhante ao processo de Bolonha.

Para Moura (2008), além de assegurar a mobilidade para os estudantes e os diplomados brasileiros e portugueses, esse tratado foi relevante na

medida em que abordou tanto as diretrizes curriculares para a educação superior com base no Processo de Bolonha como também as inseriu nas discussões a respeito da qualificação dos profissionais diplomados pelas instituições de ensino superior, no Brasil e em Portugal.

Com efeito, esse pensamento se solidificou com o objetivo de facilitar o intercâmbio entre os pesquisadores e cientistas firmado em 1992, por meio do Acordo de cooperação Brasil-União Européia enquanto instrumento de transição para uma futura associação regional nas áreas econômica, científica, técnica e financeira, promulgado pelo Decreto 1721¹³, de 28/11/95.

Para além das terras de além mar, foi criado na década anterior, em 1991, o MERCOSUL, constituído pela integração entre os países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com perfil de união aduaneira, que consistiu em uma área de livre comércio com uma tarifa externa comum, com livre circulação de bens (área de livre comércio) e uma tarifa aduaneira comum a todos os membros, cujo objetivo foi aumentar a sua eficiência econômica e estabelecer laços políticos e culturais mais estreitos entre si (BRASIL, 2010b). Recentemente, em dezembro de 2009, foi aprovada oficialmente a adesão da Venezuela como Estado-parte do MERCOSUL.

Outra ação afirmativa aconteceu em Fortaleza, Ceará, Brasil, entre os ministros de educação das nações pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)¹⁴ em 2004, onde foi estabelecido um acordo que se teve por objetivo criar, num prazo de dez anos, um Espaço de Ensino Superior da CPLP. Essa decisão, publicada no documento intitulado Declaração de Fortaleza¹⁵, possuiu objetivos semelhantes aos do espaço de ensino superior europeu desenvolvido por meio do Processo de Bolonha. Para tanto, indicou como prioridades: a) o estímulo à qualidade das formações oferecidas no âmbito da CPLP e ao reconhecimento mútuo e internacional; b) a promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e técnicos; c) a cooperação no domínio da estrutura das formações superiores; e d) o incentivo

¹³ Disponível em: < <http://www2.mre.gov.br/dai/cee.htm> >. Acesso: 24/09/2009.

¹⁴ A comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é integrada, além do Brasil, por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Mais informações, consulte: < <http://www.cplp.org/> >. Acesso em: 02/04/2012

¹⁵ Declaração de Fortaleza (2004). Disponível em: <<http://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2FFiles%2FFiler%2Fcplp2Fredes%2Feduc%2FDECLARACAODEFORTALEZA.pdf>> Acesso em: 02/04/2012.

à participação das instituições da CPLP em programas relevantes de outras comunidades de países.

No que se referiu à área educacional e, especificamente, à educação superior, foi criada uma instância denominada Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), que defendeu a necessidade de se estabelecer um espaço acadêmico regional com a finalidade de propiciar a formação de recursos humanos, bem como, facilitar o reconhecimento da produção local, creditando sua relevância de modo que tivesse representatividade regional. A sua atuação se resumiu em três frentes: a) sistema de reconhecimento de carreiras como mecanismo de homologação de títulos entre instituições/países, b) a mobilidade estudantil, mediante instrumentos de transferência de créditos e c) cooperação interinstitucional com programas conjuntos de ensino e pesquisa entre as instituições parceiras (MERCOSUL EDUCACIONAL, [2012]).

Tem-se, para tanto, protocolos assinados pelos países-membros, tais como o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados Partes do Mercosul”, de 1996, e o “Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países-Membros do Mercosul”, assinado em 1999. Já quanto ao campo do reconhecimento, tem-se o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos de Graduação (MEXA), que visa o reconhecimento recíproco de títulos de graduação, para fins acadêmicos. Implantado experimentalmente entre 2003 e 2006, conta com a participação de algumas instituições de ensino da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. E, com respeito à mobilidade, tem-se o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados — MARCA, associado às carreiras acreditadas por meio do MEXA, que busca promover intercâmbios de estudantes, docentes, pesquisadores e gestores educacionais. Destaca-se, também, a aprovação, em dezembro de 2009, pela Comissão de Relações Exteriores (CRE), do Acordo sobre Gratuidade de Vistos para Estudantes e Docentes entre os países-membros do Mercosul, aplicado a estudantes em caso de pedidos de residência temporária para frequentar cursos secundários, graduação, pós-graduação, exercício de docência ou realização de pesquisas em estabelecimentos oficiais pertencentes aos países do bloco. Por ocasião da XXXV Reunião do Conselho do Mercosul, em 2008, estabeleceu-se, além do MEXA e do MARCA, um novo instrumento legal para a educação superior: o ARCU-SUR, que consiste num memorando de entendimento mútuo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos universitários para o reconhecimento regional das respectivas titulações no Mercosul e países associados já com limites

estabelecidos para o biênio 2009-2010: na primeira etapa de reconhecimento, um limite de 50 cursos para cada área de conhecimento e, para o Brasil, nesse período, o limite de 20 cursos por área (SIEBIGER, 2010, p. 125).

Durante o Encontro MERCOSUL Educacional, em 2006, em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil (BRASIL, 2006a), foi acordado a instauração de um grupo de especialistas para elaborar um projeto com objetivos específicos de promover, ampliar um espaço regional de educação superior do MERCOSUL, dando prioridade a este nível de ensino e a expansão das políticas voltadas para este fim. Em síntese, o objetivo desses acordos traduzir-se-iam em garantir um sistema internacional compatível para a acumulação e transferência de créditos acadêmicos — semelhante ao *European Credit Transfer System* e a outras experiências de países da América Latina —, que assegurasse a comparação e a análise da equivalência (LUZ; ET AL, 2005).

Estas ações estratégicas, relacionadas também na Declaração de Florianópolis, constituem a base do Programa de Ação que foi proposto na Conferência de Turim, de 16 a 17 de novembro de 2000, calcado em cinco linhas de ação prioritárias: a) a reestruturação convergente dos sistemas de educação superior da Europa e da América Latina e Caribe para propiciar maior comparabilidade e compatibilidade; b) a renovação dos currículos para aumentar a sua contribuição às políticas de desenvolvimento; c) a promoção da avaliação da qualidade e do credenciamento em nível institucional, nacional, regional e internacional; d) o incremento da mobilidade de estudantes, jovens pesquisadores, graduados, pessoal acadêmico e administradores de educação superior, entre a Europa e a América Latina e o Caribe; e) a melhoria da capacidade de atração e de competitividade das universidades européias e latino-americanas em sua região e no mundo. (LUZ ET AL, 2005, p. 08).

Em 2008, portanto, quatro anos depois após a assinatura da *Declaração de Fortaleza*, o Ministério das Relações Exteriores anunciou, num prazo de dois anos, a criação da Universidade da CPLP (em Redenção, Ceará, Brasil) com a premissa de ser uma universidade pensada especificamente para unificar o idioma, consolidar a integração e disseminar o ensino à distância, sobretudo, entre os países africanos e o Timor Leste, denominada de Universidade da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (UniCPLP).

A aprovação do projeto de lei n. 3.891/2008, criando a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UniLAB), foi outro grande passo com o objetivo de formar recursos humanos para desenvolver a integração

entre o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente, os africanos (AGÊNCIA CÂMARA, 2009).

Retomando-se os termos da Declaração de Fortaleza, que prevê, até o ano de 2014, a consolidação de um espaço de ensino superior de abrangência transnacional no âmbito dos países de língua portuguesa — como vem ocorrendo com o Espaço Europeu de Educação Superior, verifica-se que o projeto da UniLAB é um passo fundamental para a consecução desse objetivo. Neste sentido, cabe observar que Portugal, ao mesmo tempo em que integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, integra sobretudo a Comunidade Européia, e é um dos países precursores do processo de Bolonha com vistas à consolidação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Ou seja, nesse movimento de harmonização luso-afro-brasileiro, já se teria um processo em curso há quatorze anos — acordo de Bolonha — que, notadamente, pode se tornar referência para a criação desse espaço transnacional no âmbito da CPLP (SIEBIGER, 2010, p. 127).

Outra estrutura transnacional de universidade semelhante à UniLAB e também em fase de implementação no Brasil se referiu à criação oficial em 2010, por meio da Lei n. 12.189, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UniLA), com sede em Foz do Iguaçu, Paraná, sendo um local geograficamente entendido como estratégico por situar-se na fronteira entre o Brasil e o Paraguai e a poucos quilômetros da Argentina. Teve como premissa, conforme texto da lei n. 12.189:

a atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina. (BRASIL, 2010a).

Outra proposta criada em 2007 e oficialmente implantada em 2008 nos mesmos moldes foi a Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM), com sede na cidade de Santarém, Pará, em 2007. Estrategicamente situada geograficamente, na parte central da Amazônia e limites nacionais com os Estados do Amapá, Amazonas e Mato Grosso e internacionais com Guiana e Suriname, teve como missão, favorecer a cooperação internacional transfronteiriça em atividades de pesquisa, formação de profissionais e extensão por meio de uma rede multiinstitucional que agregou os Estados da Amazônia Brasileira e os países-membros da Organização do Tratado da Cooperação Amazônica, quais foram: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. Propuseram, ainda, juntamente com as

demais universidades da região, constituir-se num projeto de integração pan-amazônica (UNIAM, 2009).

Também em 2007, iniciado o segundo mandato do Presidente Lula, o MEC, coincidindo com a tramitação do PL 7200/2006, emitiu sinais abonadores à proposta de implantação de outra conformação transnacional denominada de “Universidade Nova”, que seria uma proposta de uma nova arquitetura da organização curricular dos cursos de graduação com a possibilidade de formação básica para grandes áreas do conhecimento. Nessa linha de pensamento, estaria a Universidade Federal da Bahia em fase de consolidação, ampliação e aprofundamento do processo de transformação já em curso (ALMEIDA FILHO, 2007).

Efetivamente, os formuladores da Universidade Nova foram reticentes em admitir coincidências com os modelos existentes nos EUA ou na Europa. Entretanto, Azevedo *et al* (2007) afirmaram que o modelo da Universidade Nova não foi uma negação dos modelos existentes nos EUA ou em implantação na Europa (Processo de Bolonha), mas sim, uma mescla tímida de ambos.

Esta divergência de modelos institucionais, de configurações e de regras organizacionais da educação superior em todos os países sempre foi um fator histórico reconhecido. Entretanto, nunca foi apresentado como um problema a resolver. Recentemente, foi que começou a se esboçar movimentos dissonantes dessa tal diversidade, resultante de um longo processo de construção histórico-político-cultural.

Com isso, novas configurações têm aparecido em razão das políticas voltadas para a Educação Superior, com o aparecimento dos modelos ditos “emergentes”, como o da Universidade Mundial do BM (ou anglo-saxônico) ou, ainda, o de Bolonha, da União Européia. O modelo de Bolonha, segundo documentos¹⁶ surgiu para combater a predominância de universidades estatais e ao tipo de ensino determinado pelos docentes; a pouca integração das universidades com empresas e com a sociedade; o baixo financiamento de natureza privada; os poucos serviços prestados à sociedade; a rigidez estrutural; sérios problemas de eficácia e eficiência acadêmicas, etc. No

¹⁶ Declaração de Bolonha http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf 1999, [28/7/2009].

entendimento de seus defensores, esses fatores contribuíram com que a educação superior europeia perdesse competitividade a nível internacional e diminuísse a sua atratividade para estudantes de outros países.

Para Luz, et al (2005, p. 08) apesar das estratégias de unificação, as dificuldades de implementação em outro continente, tornar-se-iam evidentes quando se examinasse o cenário econômico prevalecente na maioria dos países latino-americanos de arrocho fiscal para o pagamento de juros das dívidas públicas, baixo crescimento econômico e contínuas reduções no investimento nas áreas sociais, como a educação e a saúde.

Os investimentos em educação superior na América Latina, na atualidade, correspondem em média a 20,4% do total de recursos destinados à educação, a 2,7% dos orçamentos nacionais e a 0,8% do PIB. A maioria dos países da América Latina e do Caribe não cumpriu a meta fixada pelos Ministros da Educação, na reunião do México, em 1979, de assegurar pelo menos 7% do PIB para a educação (educação básica e superior) como única forma de garantir um desenvolvimento humano sustentável. Da mesma forma, a média regional de investimentos em P&D está abaixo de 1% do PIB, enquanto a média de investimentos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) situa-se em 2,3% do PIB (SEGRERA, 2004, p.09).

Este quadro de arrocho fiscal e de cortes nos investimentos em áreas sociais, mesmo naquelas essenciais ao próprio desenvolvimento econômico, como saúde e educação, apresentou-se em conformidade com o discurso do Banco Mundial (BM) de que a dificuldade de integração dos países em desenvolvimento à economia e ao mercado mundial, estariam relacionada com a inércia destes países na implementação dos programas necessários à reforma econômica e social e de garantia do ajuste fiscal e a redução dos gastos públicos (VIDAL, 2006, p.71). Receita que ampliou a dívida social e manteve o círculo vicioso que sempre sustentou a desigualdade.

Seguindo essa tendência, isso precisava ser revisto na visão do BM, principalmente, em um momento em que a educação superior passou a ser considerada como um bem de natureza comercial. Assim, acreditar-se-ia que o processo político e de reformas institucionais realizado por cada governo nacional, conduziria ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior até 2010, incluindo os 45 países – todos da União Europeia e outros 18 países europeus não pertencentes a ela.

No Brasil, como nas demais nações da América Latina, os governantes, apoiados nas análises e estudos dos organismos e agências internacionais, empenharam-se em inserir os países nesse processo de globalização e re-articulação do capital transnacional.

Os diagnósticos realizados por esses organismos e agências internacionais indicaram a necessidade de mudanças não somente no padrão de desenvolvimento dos países latino-americanos, como também nas reformas estruturais no funcionamento, na gestão, na avaliação, no financiamento e na organização dos sistemas educativos ou na dinâmica intra-escolar. Admitiu-se que o Estado nacional tendesse a assumir cada vez mais o papel de supervisor, sendo dada uma crescente importância à auto-regulação institucional e ao desenvolvimento dos organismos internacionais.

Esta redefinição do papel do Estado, associada ao movimento de empresarialização da educação, traduziu a posição hegemônica do conceito de empresa e do princípio da contratualização no discurso atual sobre as reformas organizacionais. Neste universo mercadológico, a escola pública passou a ser percebida como imprópria e inferior ao ensino privado pois foi colocada aquém das necessidades do mercado (VIDAL, 2006).

E diante desse quadro, colocou-se em pauta, principalmente, o papel da escola pública e declarou-se então, a crise do sistema escolar público. Como saída a esta fatídica situação, a educação vista como mercado educacional passou a ser a solução para a crise educacional ou para a complexa relação trabalho-escola que dentro dessa perspectiva, a escola deveria existir para responder às tendências e possibilidades do mercado.

Esses objetivos acarretaram sobre a escola o seu valor enquanto mercadoria, permitindo que o mercado de trabalho fosse o principal condutor da política educacional, tornando como verdadeira e confiável a retórica neoliberal: 'não faltam escolas, faltam escolas melhores, não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes' (grifo nosso).

2.5 A Educação Especial no Brasil e as influencias do Processo de Bolonha em relação à formação inicial para a Inclusão.

Destarte, a lei por si só não garante a educação inclusiva, porém não se poderiam negar as contribuições da legalidade para o direcionamento das políticas públicas. Os marcos legais da legislação brasileira que nortearam as políticas e a prática social da educação inclusiva no Brasil se deu a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) o Estatuto da Criança e do Adolescente em (BRASIL, 1990), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência com o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999a), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001c), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001e) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que se organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates (GARCIA, 2008, p. 13).

Não resta a menor dúvida que esses marcos legais contribuíram, seja para a descentralização do poder ou para lembrar o que deveria ser dever do Estado, do município, da família, da sociedade ou do poder público, colaborando, dentre outros acontecimentos, para a elaboração da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, tornou-se visível o esforço do governo brasileiro para a efetivação de uma política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva que contemplasse de certa forma, um discurso progressista advindos dos órgãos internacionais, dentre eles a UNESCO (UNESCO, 1999) e o BM (BANCO MUNDIAL, 2000).

Também não se poderia desconsiderar a importância social que o movimento favorável à inclusão adquiriu em terras brasileiras; haja vista o investimento financeiro e humano realizado nesses últimos anos, o financiamento de pesquisas e estudos nesta área, a participação em encontros internacionais, a aceitação dos acordos traçados rumo à efetivação

da inclusão, a criação do amparo legal na tentativa de consolidação das diretrizes políticas e as conquistas advindas das lutas sociais das próprias pessoas excluídas.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998) defendeu a missão do Ensino Superior voltada para a formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, aprendizagem permanente, promoção, geração e difusão da pesquisa e proteção e consolidação de valores atuais.

Destacou ainda, como função ética da universidade, a necessidade de reforçar a cooperação da Academia com o mundo do trabalho, analisando e prevenindo as necessidades da sociedade. O documento da UNESCO explicitou, ainda, alguns aspectos a exigir mudanças essenciais, inovadoras, na educação superior: nos currículos, métodos pedagógicos, na formação contínua de professores, incluindo a formação pedagógica.

Todos os estabelecimentos de educação superior devem estabelecer diretrizes claras, preparando professores nos níveis pré- escolar, primário e secundário, incentivando a inovação constante nos planos curriculares, as práticas mais adequadas nos métodos pedagógicos e a familiaridade com os diversos estilos de aprendizagem (UNESCO, 1998. Art. 10)

Defendeu, por fim, o papel do professor como educador responsável pela mediação pedagógica, que estimulasse a aprendizagem do aluno como processo pessoal e grupal, que orientasse a condução dos trabalhos dos alunos, discutisse com eles suas dúvidas, seus problemas, incentivando a avançar no processo do conhecimento. Pautada nessas diretrizes, a formação do professor para a Educação Especial no Brasil indicou que:

[...] é preciso que o professor especial possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade (BUENO, 1999, p.13).

Assim, a formação para a Educação Especial passou a ser obtida por duas vias: formação inicial e pela especialização, sendo que, a formação se caracterizaria por dois tipos de professores: a) os chamados *generalistas*, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores *especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais

especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular, visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, dentre outros (BUENO, 2005; 2001).

Em termos legais, ela mereceu tratamento constitucional desde 1967, muito embora a LDBE 4024/61 (BRASIL, 1961) já preconizava o direito da pessoa com deficiência à educação em seu artigo 88. Entretanto, o descompromisso do ensino público para com essa população, ainda se fazia presente, uma vez que apenas fora citada no artigo.

Percebeu-se também a referencia a essa modalidade de ensino na Constituição Brasileira (Emenda Constitucional nº 1/1969) em seus artigos 175 e 176, (BRASIL, 1969) e posteriormente, na Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que reiterou o tratamento especial aos “alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, dando indícios de uma educação enquadrada no sistema geral de educação (Ibid).

Entretanto, apenas se indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, processo este que se estendeu ao longo da década (RINALDI ET AL, 2007).

Com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que incluiu o Plano Setorial de Educação e Cultura (BRASIL, 1970), foram definidas duas linhas de ação na educação especial: a primeira, voltada para a expansão das oportunidades de atendimento e apoio técnico e, a segunda que se constituiu na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo decreto nº 72.425/73, que se consolidou como um órgão federal responsável pela Política Nacional de Educação Especial – atualmente representado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), que se tornou responsável por tratar de assuntos relacionados ao ensino, expansão e melhoria do atendimento à pessoa com deficiência.

Com a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1985, entendida como um órgão de assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, responsável pela gestão de políticas voltadas para integração da pessoa com deficiência, tendo como eixo focal a defesa de

direitos e a promoção da cidadania, passou a coordenar e tratar dos assuntos relacionados à questão, bem como, elaborar uma Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência, condutas típicas e superdotados.

Para isso, foram propostos quatro planos de ação: 1º) Conscientização; 2º) Prevenção de deficiências; 3º) Atendimento às pessoas com deficiências; 4º) Inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Como destaque das propostas evidenciadas pela CORDE, o estímulo à formação de professores reabilitadores e educadores infantis foi uma prerrogativa.

Em 1993, estabeleceu-se a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, pelo Decreto 914/93 (BRASIL, 1993), enfatizando o que já estava disposto na CORDE. A partir de então, a educação especial, pelo o que diziam as leis e decretos, passou a ser vinculada à educação regular e seus objetivos passaram a ser os mesmos, explicitados na Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), alterada pela Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982b).

a formação necessária (do alunado em geral) ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Os mesmos direitos estão garantidos na lei de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência (7.853/89), na qual “ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa portadora de deficiência e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989, p. 209).

Com a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (BRASIL, 1996), foi reservado um capítulo exclusivo à educação especial. O destaque recebido reafirmou o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com necessidades especiais, condutas típicas e altas habilidades.

Para Dias Sobrinho (2009), as reformas educativas definiram-se como construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou um sistema de poder; não havendo, portanto, “uma proposta de reforma que não se justificasse como um projeto de superação de determinada situação a qual não mais se quer que perdure” (DIAS SOBRINHO, p. 129).

Depreendeu-se então, que em termos legais, ter um capítulo inteiro voltado para a área de educação especial, refletiu, ao nosso entendimento, passos dados no processo histórico de uma luta maior, pela educação para todos, bandeira também humanista e democrática, documentada oficialmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e que se constituíram parte do processo maior de luta pelo reconhecimento da igualdade de valores e direitos entre seres humanos.

Dentro a área específica da educação especial, uma questão considerada foi a de que o início da institucionalização da Educação Especial no Brasil, na década de 1960, coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da *normalização*¹⁷ no contexto mundial. Segundo Mendes (2006), logo em seguida, passou-se a atuar sob o princípio de *integração escolar*¹⁸, até que emergiu o discurso da *educação inclusiva*¹⁹, em meados da década de 1990.

A partir de então, novos documentos legais surgiram para regimentar e complementar as questões propostas na LDBE/96. Um exemplo foi a Resolução CNE nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), que discutiu a formação de professores que atuam ou pretendem atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo a lei eles poderiam seguir dois modelos distintos de formação: os capacitados e os especializados.

A análise da documentação referida possibilitou perceber que a organização do trabalho pedagógico na educação especial na educação básica apóia-se em duas premissas complementares: a defesa de uma abordagem educacional de atendimento e a crítica à homogeneização da escola do ensino regular. A primeira apóia-se na concepção das “necessidades

¹⁷ O princípio da **Normalização** teve início na Dinamarca, a partir de 1950, tendo sido contemplado na legislação desse país em 1959. Esse princípio baseiou-se na idéia de que indivíduos com deficiência tinham direito de usufruir de condições de vida o mais normais possível, o mais similares às condições das outras pessoas. Não se tratava de normalizar as pessoas, mas sim, o contexto em que se desenvolviam. O princípio da normalização disseminou a idéia da possibilidade de igualar o desigual, pois, reproduzia fielmente, a concepção liberal burguesa, que, em sua forma mais bem acabada, afirmava ser possível, em nível da abstração, por meio de leis e/ou outros instrumentos jurídicos, igualar os homens entre si (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008.p.126)

¹⁸ O princípio da **Integração** surgiu na primeira metade dos anos de 1970 e apresentou como pressuposto ideológico que todos são iguais e por isso poderiam estar juntos. Com isso, passou-se a inserir o aluno com deficiência no sistema de ensino, o que poderia ocorrer em classes regulares, com apoio especial (por exemplo: salas de recurso ou de apoio, professor itinerante entre outros. (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008.p.126)

¹⁹ Na **Inclusão**, o princípio básico foi que todos são diferentes e, por isso, deveriam conviver com essas diferenças; este princípio apareceu a partir de 1975, que visava integrar não só as pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotados, mas todos os alunos anteriormente excluídos das escolas regulares; não eram específicos da Educação Especial e nessa perspectiva, todos tinham a garantia, em princípio, aos direitos de acesso e permanência à escola regular (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008.p.126).

educacionais especiais” para se contrapor ao modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial. A segunda premissa completa a primeira e defende o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos ao contrapor-se à homogeneização praticada pelas escolas do ensino regular. Outros pontos que atravessam este debate são os “serviços” pedagógicos, os locais de atendimento, as funções da educação especial na educação básica e as propostas de flexibilização e adaptação curriculares (GARCIA, 2006. p. 301)

Mendes (2006) acrescentou que a partir da década de 1990, com as leis e eventos nacionais e internacionais voltados para a área temática em questão, ganharam espaços as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. No que tange à formação de professores, a autora ressaltou que se investia até aquele momento, na capacitação de docentes especializados, pois na perspectiva da integração não havia a pressuposição de mudança da escola ou da formação do professor, ao passo que, no processo de uma educação inclusiva, estabelecia-se a necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

A proposta de construção da educação inclusiva no Brasil teve sua origem em outros países e deriva das discussões, desde o início da década de 1990, de organismos internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O principal documento que fundamenta essa proposta no país é a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, produto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994. Com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994a), a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de ensino regular passou a ser considerada a forma mais avançada de democratização das oportunidades educativas (RINALDI, *et al*, 2007. p.88).

Mediante o princípio de que “todas as crianças, sempre que possível, devam aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças” (DECLARAÇÃO, 1994, p. 23), a formação de professores passou a fazer parte do contexto das políticas de Educação. A própria LDB 9.394/96 trouxe em seu bojo uma tendência pluralista, voltada à participação do indivíduo e de toda comunidade escolar com o objetivo de equacionar as demandas e prioridades da escola. Porém, o reconhecimento que as necessidades das escolas se

fizeram múltiplas e a escassez de recursos cada vez maiores, muitas vezes, foram negligenciados.

Para Rinaldi *et al* (2007. p.89), um dos desafios e superações da educação tem sido a construção de um modelo de formação docente no qual a formação inicial desse conta de oferecer ao futuro professor o conhecimento das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. Propiciar uma sólida base de conhecimentos ao futuro profissional e articular, no contexto escolar, um trabalho colaborativo deveria ser algumas estratégias para o enfrentamento das demandas da escola e da escassez de recursos. Miranda corroborou com essa discussão ao afirmar que:

[...] Em termos concretos o que está posto hoje com o modelo de Estado Mínimo cada vez mais consolidado, é que a escola regular pública, que pretendem os idealizadores da inclusão escolar seja o espaço de absorção dos alunos com necessidades educacionais especiais, está ela mesma completamente pauperizada em termos de recursos, está desequipada, está desinstrumentalizada, perdendo cada vez mais as condições necessárias para o exercício de sua função social de promover o acesso ao conhecimento aos alunos das classes populares. Em suma, a escola pública é hoje um espaço de exclusão. (MIRANDA, 2002, p. 3).

Verificou-se esta realidade quando foi feita uma leitura crítica da LDB 9396/96 (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 59, deixou evidente as providências e/ou apoios que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos considerados especiais, como por exemplo, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996. art. 59,I); Em nenhum momento, foi mencionado como se daria a formação do professor que mediará esse processo, visto que as expressões utilizadas pareceram vagas para delinear o perfil profissional adequado para atuação na educação especial:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996. art.59,III)

E ainda, no atendimento de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a escola e seus professores deveriam não apenas receber esses alunos em seus espaços, mas preparar-se para eles:

Urge esclarecer que uma educação inclusiva, conforme preconizado supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao professor cabe desenvolver seu trabalho de acordo com as condições efetivamente existentes para atender aos alunos que recebe. Tais práticas se concretizam na medida em que a escola se adapta e constrói respostas educativas para atender às suas demandas. Coloca-se, assim, toda a complexidade não só de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento educativas (RINALDI, *et al*, 2007. p.89).

O capítulo dedicado à formação de professores a LDB 9.394/96 apresentou que a função do ensino superior era de 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 continuada (BRASIL, 1996.art.43,II); assinalou ainda, os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidade de ensino, bem como, as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores.

Em seu artigo 13, foram explicitadas as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuavam, a saber: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996.art.13,II);

Notou-se que as incumbências relatadas na lei definiram a necessidade de se desenvolver algumas competências desde a formação inicial e que deveriam ser aperfeiçoadas na formação continuada e ainda, que as competências de planejamento e gestão, incluindo-se aí uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidade também seria tarefa do docente, além do zelo pela aprendizagem dos alunos.

O art. 3º da Resolução CNE/CP, 1/2002 (BRASIL, 2002b) apontou alguns princípios norteadores em relação à formação inicial de professores:

– a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) **a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos**, sendo colocadas em uso capacidades pessoais; c) **os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências**; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III – **a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem**, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002b s/p)

Explicitou-se a preocupação com alguns princípios que nortearam a formação inicial como a diversidade, habilidades e interações, o domínio dos conteúdos e a preocupação com a pesquisa. Especialmente, na Educação Especial, esses princípios se tornaram obrigatórios para uma educação de qualidade e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe destacar que, com a nova legislação, alunos portadores de necessidades educacionais especiais deverão ser atendidos em todos os níveis de ensino e a formação do professor para atuar nessa área deve ser preocupação das universidades, especialmente na atual conjuntura, momento em que a nova reforma universitária vem sendo discutida em âmbito nacional. [...] As mudanças pelas quais têm passado as universidades inserem nos cursos de graduação alterações importantes, como as Diretrizes Curriculares – Parecer do CNE 9/2001 e Resolução do CNE nº 1/2006 – que imprimem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. É importante lembrar que esses documentos respaldam a existência de conteúdos sobre portadores de necessidades educacionais especiais nos cursos que formam professores (RINALDI, *et al.* 2006, p. 90).

Destarte, ficou evidente que a atual reforma da formação de professores implantada no Brasil seguiu as orientações dos organismos multilaterais de financiamento, intensamente recomendadas por meio de pareceres, resoluções e outros documentos oficiais que procuraram dar uma nova feição às práticas da formação docente (CASTRO, 2007).

Nesse contexto, muitos estudiosos (MAZZOTTA, 1993; BUENO, 1999; MENDES, 2006; FERREIRA, 2009), trataram a formação docente para a educação especial como objeto de preocupação. Para eles, a formação de professores nas licenciaturas seguiu, ainda, um modelo tradicional de formação. Além disso, dentre os cursos de licenciatura, poucos foram aqueles que ofereceram disciplinas ou conteúdos voltados para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Ramalho *et al* (2003, p.21), ao discutir sobre a formação inicial, concordou que o Brasil tem feito a opção por um modelo formativo centrado nas tendências do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional. Nesse modelo, o professor seria reconhecido como um reprodutor/executor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, ocupando um lugar inferior na hierarquia que estratificou a profissão docente. Para os autores, um modelo esperado, coerente com a formação inicial – com qualidade, deveria considerar três condições básicas: reflexão, a pesquisa e a crítica.

Outra questão já mencionada seria a respeito da carência na oferta de disciplinas e conteúdos nos currículos das licenciaturas. Apesar da exigência legal que previu a inclusão no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar e que permeasse transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 em seu art.2º (BRASIL, 1999) e a portaria no 1.793/94 (BRASIL, 1994) que recomendou a inclusão da disciplina aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura e nos cursos do grupo de Ciência da Saúde, 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, observou-se que em geral, os modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional não têm sido adotados nos cursos (RINALDI, *ET AL*, 2007. p.93).

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas,

poderia acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas (RINALDI, *ET AL*, 2007. p.93).

[...] a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 2001, p.18)

Outra recomendação da Portaria nº 1.793/94 (BRASIL, 1994), em seu art. 3º foi a de que as instituições de ensino superior públicas e privadas teriam a responsabilidade da manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Para nós não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma formação básica para atuar com alunos com necessidades educativas especiais há que se buscar formar profissionais de qualidade, autonomia e saber, onde medos, angústias e potencializações possam ser vividas (BUENO, 1999, p.16)

Sobre isso, Garcia (2006, p.312) afirmou que a política educacional teve vinculações com um empobrecimento curricular que se opôs ao que seria necessário em termos de aprendizagens que visassem ao desenvolvimento humano. Ressaltou ainda que, a sua filiação às bases liberais e economicistas remeteu para a lógica do custo-benefício, segundo a qual, a educação passou a ser permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência.

Não obstante, afirmou a autora,

“a perversidade dessas políticas não está apenas em discriminar sujeitos, mas em lhes atribuir a responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas do mercado” (GARCIA, 2006.p.312).

Verificou-se então, que a política de educação especial no Brasil dentro da perspectiva inclusiva, “se constituiu de parâmetros classificatórios e meritocráticos” (GARCIA, 2006.p.312). Os princípios liberais que sustentaram essa compreensão de desenvolvimento se apoiaram no paradigma Estatal a

respeito do reconhecimento da diferença, na dignidade humana, na promoção da cidadania (BRASIL, 2001b).

Com isso, foi possível perceber nesses propósitos a marca da desigualdade, embora constituída de encaminhamentos “politicamente corretos” (grifo nosso). O discurso da diversidade, ao mesmo tempo em que chamou a atenção para o direito à educação dos sujeitos “excluídos”, esteve a serviço de um acesso desigual à cultura humana, uma vez que, segundo Arroyo (1997, p. 19), “as crianças das camadas populares foram colocadas em condições de instrução menos exigentes [...]; os conteúdos foram reduzidos ao mínimo; o currículo foi adaptado às suas ‘condições’”.

CAPITULO 3

A FORMAÇÃO INICIAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL E BRASIL: impasses, barreiras e possibilidades.

[...] a educação é um direito humano, um bem público e social, porque ela nos ajuda a nos comportarmos e a nos reconhecermos como seres humanos livres e iguais em direitos, a nos tratarmos de maneira fraternal, a lutar contra toda forma de escravidão e servidão, contra toda forma de discriminação, tortura e tormento, de aspiração colonial ou imperial; a educação protege-nos e é a defesa de nossa identidade, de nossa privacidade e de nossa honra, de nossa liberdade e da liberdade de todos, da dignidade, da felicidade (ela mesma, um bem comum), de toda liberdade de pensamento, do bem-estar, do acesso à riqueza acumulada, à saúde, à vivência plena de nossa sexualidade, nossa cultura e nossa moralidade. A educação é um direito humano fundamental porque é a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos [...]. (GENTILI, 2009. p. 1072).

Ao pensar sobre a educação do futuro, Térren (2000) fez o seguinte questionamento: se o ensino superior não servir para alcançar um bom trabalho, para que serviria então, a educação? Até que ponto vale a pena, esforçar-se por ela? Existiria alguma relação entre este esforço e aquilo com que se depararia o recém-formado ao terminar seus estudos? (TÉRREN 2000, p.9).

Esse seria um dos questionamentos que os sistemas educacionais em geral, têm vivenciado no início desse século XXI e não somente, uma única parcela, como o ensino superior. Reportando às palavras de Hameline (2000, p.1) em que a educação não cessou de andar de crise em crise, de reforma em reforma, de resistência em resistência, de sucesso e em fracasso, se diria que o que seria sucesso aos olhos de uns poderia ser fracasso aos olhos de outros; dependeria do lugar de que se estivesse. Com isso, o debate tornou-se endêmico. Foi-o sempre, sem dúvida alguma.

E com base nesses argumentos, o objetivo nesse capítulo foi de descrever e refletir sobre os impasses, barreiras e possibilidades da formação

de professores para a Educação Especial em Portugal e Brasil, tendo em vista o Processo de Bolonha, como pano de fundo.

Segundo Laurell (1995) o avanço da produção e organização social capitalista sempre esteve acompanhado de questões sociais complexas e intensas que se traduziram na luta pela garantia de satisfação social como a alimentação, a saúde, a moradia e a educação. Dessa forma, a questão social transformou-se em ato político e as sugestões para transformá-la constituíram-se em elementos definidores de projetos e partidos políticos.

[...] claro que ela não adquire a mesma importância em todos eles – para uns, é a questão central e requisito do seu fim libertário; para outros, é um imperativo humanista-cristão; para outros, ainda, é um elemento necessário de legitimação – mas para todos é uma questão inevitável” (Ibid, p.153)

Dentre outros argumentos, a tese deste estudo foi de que desde 1999, vem se desenvolvendo em vários países europeus, um conjunto amplo de transformações com a finalidade de promover a reforma dos sistemas de educação superior. Tratou-se do chamado Processo de Bolonha. O ponto de partida foi um documento que marcou o início desse processo, a Declaração de Bolonha (DECLARAÇÃO 1999a).

E com isso, no nosso entendimento, tanto a Declaração (o documento) quanto os seus desdobramentos (o processo) estabeleceram uma gama de intenções e ações cujo horizonte foi a integração dos sistemas de educação superior na Europa e refletindo, conseqüentemente, em todos os cantos do planeta favorecido pela rapidez da circulação das informações e da “aceleração do ritmo de vida associada ao capitalismo e as possibilidades de deslocamento e rompimento de barreiras espaciais, de tal modo que, por vezes, o mundo pareceu encolher sobre nós” (HARVEY, 1994, p.219).

[...] à medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave terra” de interdependências ecológicas e econômicas e, que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe no presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compressão dos nossos mundos espacial e temporal (Ibid)

Depreendeu-se, portanto, aplicar em nosso objeto de estudo o conceito de “compressão do tempo-espaço” discutido por Harvey (1994), que compreendeu os processos que alteraram as “qualidades objetivas do espaço

e do tempo” de maneira tal que modificaram a forma de “representar o mundo para nós mesmos”. O autor chamou atenção para [...] A experiência da compressão do tempo-espaco como um desafio, um estímulo, uma tensão, (...) capaz de provocar (...) diversidade de reações sociais, culturais e políticas.” (HARVEY, 1994, p. 219-220).

Com efeito, mais que uma resposta à crise da educação superior em relação aos desafios trazidos por essa compressão tempo-espaco e, favorecida pelas redes de informações, das transformações culturais e avanços tecnológicos, no nosso entendimento, apesar do Processo de Bolonha ter sido implementado em 1999, ele se ajustou à realidade social, econômica dos diversos países envolvidos na tentativa de, paulatinamente, implementar nos países membros da UE um sistema educacional simétrico às novas demandas ou necessidades do mundo do trabalho, da economia e da sociedade da comunidade européia.

Na América Latina, como assinalou Lopez Segrera (2006, p. 28), o processo de Bolonha chegou como uma tendência e não como um modelo pronto e acabado. Segundo o autor, foi uma herança da cultura ocidental que, de certo modo, reuniu e levou os chefes de Estado e de Governo da UE e da América Latina e Caribe a declarar o seu interesse em desenvolver conjuntamente, em analogia ao processo europeu, a cooperação e o intercâmbio internacional como mecanismos decisivos para promover a educação superior em todo o mundo.

Percebeu-se esta intenção ao se verificar que em 1998, a Conferência Mundial sobre Educação Superior convocada pela UNESCO (UNESCO, 1998) proclamou um conjunto de princípios e ações para fomentar a educação superior como um bem público e que se sustentou em valores compartilhados e se nutriu deles, ao mesmo tempo em que, reconheceu a importância da educação e do progresso científico e tecnológico no desenvolvimento integral, equitativo e justo da sociedade.

Nesta conferencia foi proposto o Plano de Ação 2002-2004 elaborado para a construção do citado espaco comum, aprovado na Cúpula de Chefes de Estado e de Governo de Madri, em Maio de 2002 que se denominou de Espaco Comum de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caribe (UEALC), por meio da cooperação ibero-americana, que a partir de então,

buscou a promoção da (i) importância da educação superior como componente essencial daquilo que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento ou da era da informação e da (ii) crescente integração e integralização da educação superior no mundo e na região (UNESCO, 1998).

A leitura do Processo de Bolonha a partir de Portugal evidenciou que as políticas voltadas para o ensino superior se materializaram nas ações decorrentes das recomendações contidas no documento (DECLARAÇÃO, 1999a) e, conseqüentemente, na política de formação para a educação especial, por entender que ela não estaria descontextualizada da política de transferência das competências educacionais nacionais para instâncias deliberativas de natureza supranacional, mas que para alguns autores (ANTUNES, 2009; AZEVEDO, *et al*, 2007; DIAS SOBRINHO, 2009; MOURA, 2008; SIEBIGER, 2010) foram realizadas sem o devido debate, compreensão e discussão, pois o Processo de Bolonha:

[...] se materializa enquanto estratégia de harmonização no âmbito europeu sem as sanções tradicionais de mecanismos jurídicos, com débil informalidade das instituições deliberativas, evasão e transferência da responsabilidade das autoridades nacionais na área da educação superior, introduzindo os postulados do processo a partir de abusos cometidos pela política do “fato consumado”, com déficit democrático (ANTUNES, 2009. p.28).

A reforma provocada pelo Processo de Bolonha buscou também estimular a internacionalização das instituições de ensino e pesquisa do velho continente para além das fronteiras européias, estendendo e aprofundando as relações de suas universidades com as instituições e sistemas latino-americanos (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 151). Para que isso se tornasse possível, a estratégia foi de consolidar um modelo convergente que permitisse a propagação de uma concepção de educação superior e a transnacionalização de suas respectivas estruturas internacionais e seus programas pedagógicos a países de outros continentes menos desenvolvidos, a saber, a América Latina (*ibidem*, p. 136).

Em terras brasileiras, identificou-se que o compromisso europeu firmado na Declaração de Bolonha constituiu-se em exemplo e desafio para a educação superior na América Latina devido a influência que a criação de um

espaço europeu da educação superior teve sobre a educação superior na América Latina e no intercâmbio entre ambas as regiões (MELO, 2010. p. 132).

Para tanto, iniciativas federais no âmbito da educação superior, foram colocadas em execução como a recente implementação de três instituições superiores, a saber: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam), além da proposta de reorganização da educação superior brasileira em ciclos denominada 'Universidade Nova', atualmente consubstanciada no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (SIEBIGER, 2010. p.122).

3.1 O Processo de Bolonha, as reformas educacionais no Ensino Superior e a Educação Especial: críticas ao modelo português

Definidas as prioridades e agendas propostas pela Declaração de Bolonha, iniciou-se as implementações através do intitulado Processo de Bolonha. Segundo o Parecer n.º 6/2004 este processo “apelou à urgência de enfrentar as exigências da competitividade internacional do sistema do ensino superior” e a Comissão Europeia não fizeram segredo da assumida “rivalidade euroamericana” no que a educação superior e a “economia do conhecimento” se referiram (PORTUGAL, 2004b). Para isso, alguns projetos relevantes tomaram a responsabilidade de sedimentar as ações recorrentes ao dispositivo legal contidos na Declaração de Bolonha.

Um deles foi o Projeto *Tuning*, desenvolvido em 2001 por um conjunto de universidades, com financiamento da UE, que teve como objetivo definir as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias ao graduado de cada carreira profissional. Com base em uma ampla pesquisa entre graduados, empregadores e docentes esse projeto permitiu, em nível europeu, maior mobilização na definição dos novos currículos (HORTALE; MORA, 2004).

Outro projeto foi o *Joint Quality Initiative*, organizado também em 2001 pelos governos dos Países Baixos e da Bélgica, onde se reuniu representantes de vários países europeus que definiram novos currículos, mas ainda, com

caráter bastante geral. Designados como os “descritores de Dublin” (2001) propuseram um acordo onde se especificou as competências básicas que os graduados europeus deveriam adquirir nos três ciclos de suas carreiras (HORTALE; MORA, 2004).

O *Transnational European Evaluation Project*, também desenvolvido em 2001 e liderado pela ENQA, teve como objetivo implementar os sistemas comuns de avaliação de cursos. Para isso, foi realizada uma avaliação da mesma carreira em diferentes países, utilizando idêntica metodologia. Para Hortale; Mora (2004, p. 956), a UE considerou a experiência foi positiva, pois mostrou a possibilidade de utilizar critérios comuns em contextos distintos.

Em 2003, a Associação Europeia de Universidades, com o objetivo de desenvolver a cultura da qualidade nas instituições de educação superior, criou o *Quality Culture Project*. Nesse projeto, comitês internacionais avaliaram distintos aspectos da gestão acadêmica de um conjunto de universidades européias, como, por exemplo, gestão da pesquisa, serviços de apoio aos estudantes, etc. tratando de identificar critérios de avaliação comuns para universidades com características muito distintas e localizadas em diferentes contextos (HORTALE; MORA, 2004), o que se depreendeu a indagação sobre a aplicabilidade e a sua eficácia.

Com efeito, o que percebeu foi que o Processo de Bolonha trouxe profundas alterações aos cursos de formação inicial de professores, implicando a introdução de uma matriz comum de formação para todos os níveis e ciclos de ensino. No quadro de Bolonha, o 1.º ciclo de estudos superiores representou uma etapa de formação sem especialização com uma duração que tendencialmente deveria ser de três anos. O 2.º ciclo que tudo indicou que seria de dois anos, permitiria qualificar profissionalmente os docentes para os diferentes ciclos de educação e ensino.

Entendeu-se que uma formação de qualidade deveria incluir os elementos essenciais de uma formação educacional geral e específica, uma formação prática e com iniciação à investigação educacional. Azevedo (2009) ao discutir sobre o futuro da educação e a educação do futuro em Portugal, diagnosticou que o debate em torno da temática tornou-se não somente necessário, mas urgente, dada a sensação de esgotamento e de impasse existente no sistema escolar atual.

[...] está quase tudo dito. Sim, quase tudo, porque o essencial é parar para pensar, é reflectir em conjunto, é estarmos uns com os outros, manter e criar redes, desenvolver cumplicidades, é estarmos aqui para [...] refazer caminhos e refundar esperanças [...] constituir, estou seguro, um precioso degrau numa reflexão que urge empreender e alargar, sobre o futuro que queremos edificar para os sistemas escolares, velhos sistemas num mundo em mudança tão acelerada, (AZEVEDO, 2006, 181).

Barroso (2000, s/p), acrescentou afirmando que:

[...] se, na maior parte dos países ocidentais, o século XIX marca o início da criação, estruturação e regulamentação dos sistemas públicos nacionais de ensino (pela imposição da escolaridade obrigatória e alargamento da oferta escolar), sob o impulso ou égide do Estado, o século XX constitui a sua consagração, expansão e... declínio” [...] Este crescimento fez-se, inicialmente, em nome do “progresso”, da consolidação do Estado Nação e da integração cívica, social e laboral das crianças e dos jovens e, principalmente, a partir de meados do século, em nome do crescimento económico, da mobilidade social e do desenvolvimento do “capital humano”.

Para Azevedo (2009) três datas constituíram-se em marcos indiscutíveis na história da educação em Portugal no século XX. Foram elas: em 1986 com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo; em 1997, entendida como uma preparação para a adequação à proposta de Bolonha e quase 10 anos mais tarde; a de 2005, como objeto de reflexão das políticas educativas adotadas por Portugal em decorrência das orientações e ressignificações propostas pela Comunidade Europeia em relação à educação superior.

Outra questão foi que a qualificação dos recursos humanos, através do sistema de educação/formação passou a ser decisiva para a agenda de crescimento. Na verdade, para eles, o atraso de desenvolvimento do País foi também e, especialmente, um déficit de qualificações. Neste sentido, a sustentabilidade da agenda de crescimento, do desenvolvimento científico e tecnológico, da inovação, dependeria criticamente da superação dos graves atrasos no processo de qualificação dos portugueses.

Dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)²⁰ apontaram que, apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, ao passo que a estatística média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) foi de 65%.

²⁰ Fonte: REDE EURYDICE.(2005-2006)

Evidenciaram também que apenas 9% da população portuguesa na mesma faixa etária completou o nível de ensino superior, contra 24% na OCDE.

Em Portugal esse déficit não apareceu apenas com as pessoas qualificadas no conjunto da sua população ativa. Esse déficit, embora mais reduzido, atingiu também ainda valores muito elevados nas gerações mais jovens. Na população portuguesa com idades entre os 20 e os 24 anos, foi observado que 47% tinham escolaridade inferior ao nível secundário; ao passo que 19% foi a média dos países da OCDE. E ainda, cerca de metade desses jovens portugueses não concluíram a escolaridade obrigatória (PORTUGAL, 2005. p. 13).

Segundo críticas do próprio Estado (PORTUGAL, 2005. p. 09-10), este quadro exigiria uma resposta exigente e eficaz, compatível com as necessidades urgentes da agenda de crescimento que se desejava para o País. Para que se cumprisse a agenda, seriam necessárias que as políticas de educação básica, secundária e superior, a formação profissional e as aprendizagens ao longo da vida fossem orientadas e focadas para a superação do déficit de formação e qualificação da população portuguesa, essencial para a sustentabilidade do plano de desenvolvimento tecnológico, científico e da inovação do País.

Assim, propuseram algumas metas: a) reduzir para metade o insucesso escolar nos ensinos básico e secundário; b) duplicar a frequência de jovens em cursos tecnológicos e profissionais de nível secundário; c) - tornar obrigatório o ensino experimental das ciências em todo o ensino básico; d) generalizar o ensino do Inglês desde o primeiro ciclo do ensino básico; e) tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação profissional para todos os jovens até aos 18 anos; f) relançar a aplicação da "cláusula de formação para jovens" e do "mínimo anual de formação"; g) aumentar o número de diplomados e formações avançadas do ensino superior (IBID. p. 15).

Para além de todo o investimento com o objetivo de elevar os níveis educativos médios da população, dados dos documentos demonstraram a preocupação de Portugal em criar um sistema de aprendizagem ao longo da vida com fins específicos de enfrentar aos desafios da flexibilização do emprego.

O projecto de uma sociedade baseada no conhecimento não é um projecto só para elites. É, acima de tudo, um projecto de democratização do acesso ao conhecimento como a grande alavanca do desenvolvimento económico e social (Ibidem, p. 16).

Assim, a definição do atual sistema educativo, iniciou-se, com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE/1986), onde foram consignados, segundo dados do GEPE (PORTUGAL, 2005) a) o direito à educação e à cultura para todas as crianças, b) a escolaridade obrigatória de 9 anos; c) a garantia da formação dos jovens para a vida; d) o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, e) a liberdade de aprender e ensinar; f) a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e g) a melhoria educativa de toda a população.

Em relação ao ensino superior, a LBSE 46/1986, estabeleceu por objetivo assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilitasse para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomentasse o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

Para o cumprimento desse objetivo foi elaborado em 2005, a Lei n.º 49/2005, que alterou a LBSE e consagrou alguns itens como: a) A criação de condições para que todos os cidadãos pudessem ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando condições para o reconhecimento da experiência profissional; b) A adoção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos; c) A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; d) A adoção do sistema europeu de créditos curriculares *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS).

Com o Decreto-Lei n.º 74/2006, propostas relacionadas ao novo modelo de organização do ensino superior, aos ciclos de estudos e sua duração foram implementadas em conformidade com os princípios da Declaração de Bolonha. Segundo Barroso (2000, s/p), isso se deu a partir de três importantes relatórios internacionais: o livro branco da União Europeia sobre "Ensinar e Aprender.

Rumo a uma sociedade cognitiva"; o relatório de OCDE sobre "*Lifelong Learning for all*", que fez uma reflexão produzida por esta organização internacional por ocasião da reunião de Ministros de Educação, em Janeiro de 1996 e por ultimo, o relatório da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, da UNESCO, divulgado em Abril de 1996, sob o título "A educação: um tesouro a descobrir".

Outra ação recorrente em terras portuguesas foi a proposta da "Universidade Nova", realizada pela Universidade de Lisboa, que sugeriu e apelou à "constante criatividade e inovação, além de reclamar para si uma juventude que lhe foi devida" (UNIVERSIDADE, 2009, s/p). Nesse modelo, apareceu a aplicação dos princípios da Declaração de Bolonha a todos os cursos do 1º e 2º ciclos, bem como, uma crescente apresentação de propostas no âmbito do 3º ciclo e ilustraram a capacidade de se assumir como uma instituição universitária europeia.

A Universidade Nova de Lisboa exigiu o aprofundamento e o respeito da individualidade própria de cada uma das unidades orgânicas, que adquiriram e consolidaram a sua imagem e prestígio no espaço de liberdade, diversidade e tolerância que formatou a cultura da Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2007).

O seu projeto reclamou também um reforço de coesão entre unidades orgânicas, capaz de extrair a maior vantagem possível das sinergias que poderiam ser geradas e desenvolvidas. A opção clara por uma identidade única, mas diversificada, funcionando não só como uma rede de instituições, mas também de projetos, pessoas e recursos, identificou o projeto como uma universidade aberta ao Mundo e interveniente nos grandes desafios do Século XXI. (UNIVERSIDADE, 2009, s/p).

Destarte, se esta formação esteve aberta ao mundo, a discussão sobre a comparabilidade e a qualidade da formação dos profissionais da educação em Portugal foram introduzidas na dimensão europeia.

De fato, a reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação teria em vista aumentar a flexibilidade dos percursos académicos, dando aos alunos um leque de opções profissionais, poderia facilitar a sua reconversão profissional e os estimular a seguir a sua formação ao longo da vida? Como pensar uma formação docente que atendesse esta demanda?

Ponte (2004, p. 03) apontou que qualquer que fosse o seu nível de ensino e a especialidade de docência, todo o professor teria de possuir uma formação multifacetada e, por consequência, multidisciplinar.

Para o autor, uma das vertentes desta formação seria determinada pela área de especialidade ou pelo nível de exercício da sua função de professor generalista. Outra vertente de formação seria a educacional, que inclui elementos de natureza geral, relativos aos processos educativos, aos seus atores e ao seu contexto, ao lado de outros elementos de natureza específica, relativos à sua esfera de intervenção, com destaque para as didáticas e metodologias de ensino. E ainda,

a formação do professor envolve também, naturalmente, uma vertente cultural, pessoal, social e ética. Finalmente, para além de conhecimentos em diversos domínios, o professor precisa possuir um conjunto fundamental de competências docentes e capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica, tornando-se necessária uma vertente de formação com caráter fortemente prático que promova o seu desenvolvimento (PORTUGAL, 2004b. p3).

Com efeito, em Portugal, seria possível ser professor com uma formação de quatro anos (por exemplo, cursos de educadores de infância, professores do 1º e do 2º ciclo EB), cinco anos (cursos de professores de Matemática, Ciências, Geografia, Educação Física, etc.), seis anos (vários cursos de professores de Letras) e até sete anos (professores das áreas tecnológicas e vocacionais para quem seria requerida uma licenciatura de cinco anos, seguindo-se mais dois anos de profissionalização em serviço (PORTUGAL, 2004b), denominados de formação complementar e designados por Cursos de Especialização em Educação, conferindo o título de professor especialista. O seu objetivo seria dotar o professor da competência para o desempenho de funções profissionais especializadas, como o professor de educação especial, por exemplo.

Enquanto que no passado as formações dos professores eram muito diferenciadas – os professores do ensino superior tinham obrigatoriamente uma licenciatura e os professores do 1º ciclo do EB e educadores de infância apenas cursos médios –, o quadro legislativo atual reconheceu a necessidade de uma formação de nível académico equivalente (licenciatura, no seu sentido atual) para os docentes e educadores de todos os níveis de ensino. Essa

formação seria diferente em função das disciplinas de docência e dos níveis de ensino, mas seria, inequivocamente, uma formação de nível superior envolvendo uma especialização significativa.

Quanto à questão do tempo de formação, Portugal se encontrou em uma situação privilegiada, conforme relatou Ponte (2004).

[...] a estas considerações de índole substantiva, podem juntar-se outras de ordem mais circunstancial. [...] Na verdade, até a alguns anos, existia uma necessidade premente de formar rapidamente muitos professores, dadas as grandes carências de docentes qualificados em muitas disciplinas. Nos anos 70 e 80, a formação de professores teve dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado de crescimento do sistema educativo e, nessas condições, era desejáveis que os cursos fossem fortemente atrativos e tão curtos quanto possível. Mesmo assim, como referimos, a sua duração acabou por se situar entre os quatro e os sete anos (Ibidem, p.12-13).

Segundo o autor, nos últimos anos, em Portugal passou a existir um excesso de professores formados. A pressão para a formação rápida e massiva de professores deixou de existir. Deste modo, seria conveniente e prudente que os cursos se desenvolvessem de acordo com os padrões mais desejáveis que garantissem a sua qualidade (OCDE, 2009) e a manutenção da escala de mercado.

De acordo com Ponte (2004), o fator do tempo de duração na formação universitária não se constituiria, de forma alguma, em obstáculo ao desenvolvimento do sistema educativo português e nem fator de desmotivação dos candidatos. Para ele, os cursos seriam certamente procurados pelos jovens que genuinamente desejassem assumir esta profissão, como também, corresponderia a assumir que a lógica da quantidade deveria dar definitivamente lugar à lógica da qualidade.

Para os que criticaram esse modelo de educação (ANTUNES, 2006; AZEVEDO, ET AL 2007; CORTESÃO; STOER, 2002; GRUPO DE LISBOA, 1994; LIMA, 2007; SGUISSARD, 2001; SIQUEIRA, 2002; 2004; TORRES, 2000) dentre outros, as associações representativas dos estudantes europeus se afirmaram como um dos setores mais críticos, observando que as condições dos estudantes raramente melhoram, que os entraves financeiros à mobilidade persistiram, que a participação estudantil nos processos de avaliação continuaram muito frágil, que o acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao

terceiro ciclo (doutorado) se encontraram bastante dificultado em certos países, até pelo pagamento de taxas elevadíssimas que, a própria OCDE reconheceu, mas que segundo ela, com o passar dos anos, a tendência seria de se aproximar progressivamente dos custos reais por aluno.

Em relação a esse assunto, no último relatório produzido intitulado *Bologna with Student Eyes* (ESIB, 2007), os estudantes criticaram as lógicas economicista e do *marketing* à escala global na promoção comercial da educação superior europeia, a qual pareceu surgir como algo atrativo, mas especialmente, para apenas uma pequena parte dos estudantes com capacidade para pagar os seus estudos no continente.

No caso português, pelo contrário,

a diminuição em termos reais do financiamento do ensino superior a que se tem assistido [...] não poderá deixar de constituir fator de preocupação, em especial porque as reformas de fundo a implementar, que deverão passar por uma reorganização pedagógica profunda, exigem um esforço e investimento inicial muito significativo” (AZEVEDO, ET AL 2007, p.45).

Com efeito, no ano letivo 2006-2007 foram operados cortes governamentais no orçamento da educação superior da ordem dos 15%, por efeito conjugado de diferentes medidas. Diversas medidas de racionalização foram levadas a cabo, através de lógicas gerencialistas que tendenciaram a tornar ainda mais precários os vínculos laborais dos docentes, na sua grande maioria sem nomeação definitiva.

a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Tanto é assim, que muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade (CHAUI, 2003.p.11).

A redução da duração dos cursos de primeiro ciclo (graduação), em certos casos na ordem de dois anos, pareceu constituir-se, conforme se temia (ANTUNES, 2006; AZEVEDO, ET AL 2007; CORTESÃO; STOER, 2002; GRUPO DE LISBOA, 1994), como uma boa oportunidade para adotar lógicas

de redução de encargos por parte do Estado, e não para reforçar as condições de trabalho nas escolas, designadamente em termos pedagógicos.

Ao contrario, a duração dos cursos de licenciatura com formação para a Educação Especial, poderiam durar até sete anos e isso, poderia ser pouco atrativo, uma vez que, por um tempo muito menor se adquiriria uma qualificação em outra área, além dos ganhos profissionais que não se diferiam tanto. Percebeu-se essa tendência nas seguintes falas numa entrevista concedida á Revista Universia Brasil, ao se referir ao Processo de Bolonha e suas ressignificações:

[...] uma série de [...] problemas que precisam de soluções emergentes dentro da realidade da União Européia. O sistema europeu de Ensino Superior, sabidamente, tem hoje mais vagas do que candidatos. [...] inegável que há, em boa parte do continente, um déficit de jovens, que não preenchem todas as vagas do Ensino Superior; a população está envelhecendo rapidamente e que, dentro de 20 anos, o número de pessoas na faixa de 50 a 64 anos aumentará 25%. Ao mesmo tempo, o grupo que abrange dos 20 a 29 anos diminuirá 20%; [...] e os alunos estão saindo do continente [...] Ao mesmo tempo, outros jovens passam ao largo da graduação, pois não estão dispostos a enfrentar cinco anos para completar seus estudos - quiçá 10 ou 12 anos para alcançar o título de Doutor. [...] os jovens portugueses não querem mais estudar. Eles estão indo direto para o mercado de trabalho e dispensando os estudos (STALLIVIERI, 2006, s/p)²¹.

Também o presidente da CAPES, Jorge Guimarães, na mesma entrevista à revista, fez um alerta importante:

Sabemos que a Europa tem muitas instituições com graduação boa e doutorado também, mas não tem grande experiência no mestrado. No entanto, o processo de Bolonha ignora isso, ao compactar a formação. Esses oito anos significam, na minha opinião, um tempo muito curto para ser compatível com o avanço do conhecimento no mundo de hoje", "Esse século seguramente vai registrar um desenvolvimento científico como jamais tivemos ao longo de toda a história da humanidade. O caminho escolhido parece um pouco fora do que seria razoável esperar (GUIMARÃES, 2006, s/p)²²

²¹ Entrevista concedida a Renato Marques da Revista *on line* Universia Brasil, pela Presidente do Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI), Luciane Stallivieri, em 12/08/2006. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/08/12/435603/tratado-bolonha.html> . Acesso em : 08/10/2012

²² Entrevista concedida a Renato Marques da Revista *on line* UniversiaBrasil, pelo Presidente da CAPES, Jorge Guimarães em 12/08/2006. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/08/12/435603/tratado-bolonha.html> . Acesso em: 08/10/2012

Embora se reconheçam os problemas, a solução ainda estaria fortemente questionada por especialistas.

Em relação à formação inicial para a Educação Especial, Rodrigues; Lima – Rodrigues (2006) afirmaram:

No caso da Educação Especial, esta é considerada uma “especialização” docente e pode ser cumprida quer em cursos de “Especialização em Educação Especial” (2 semestres) ou na frequência e aprovação da parte curricular do Mestrado em Educação Especial (2 semestres), incluindo por vezes um “Trabalho de Projeto” com características de capacitação profissional. Acontece que, de acordo com a legislação vigente, é considerado especialista em “Educação Especial” o professor que, na data do ingresso ao curso de especialização, tenha pelo menos cinco anos de serviço docente. Assim, hoje, para ser professor de Educação Especial, o caminho é: 1º Ciclo (180 Créditos, em 6 semestres) + 2º Ciclo (90 ou 120 Créditos, em 3 ou 4 semestres) + cinco anos de serviço docente+ especialização/parte acadêmica do mestrado (60 Créditos, em 2 semestres). É, sem dúvida, uma longa carreira de formação. Em 2005, só 40% dos professores de Educação Especial em exercício nas Escolas portuguesas tinham obtido um curso de especialização nesta área. Atualmente, a situação é identificada como sensivelmente melhor em termos de qualificação, mas o problema da falta de especialização dos professores permanece uma das matérias que merece atenção (RODRIGUES; LIMA – RODRIGUES, 2011, p.47).

Para os autores acima citados, a educação necessitaria de uma reforma no sentido da Inclusão e, para isso, precisaria ter os seus próprios agentes, os seus próprios reformadores.

3.2 A Educação Superior Brasileira com vistas à Educação Inclusiva: a construção da docência na formação inicial.

A formação inicial do professor voltada para a Educação Especial no Brasil esteve vinculada a um projeto iniciado nos anos de 1990, cuja proposição foi a de que tanto para a educação como para a Educação Especial, os princípios como democracia, liberdade e o respeito à dignidade foram elementos que deveriam orientar a ação pedagógica da área.

Para os autores Oliveira; Catani (2006) esta orientação se tornou um tanto quanto ambígua, pois quando se analisou o conceito de inclusão, ficaram

aparentes as contradições do discurso da democratização e do acesso à educação, uma vez que as influências de forças políticas distintas emprestaram ao termo inclusão um caráter dualista, uma vez que foi defendido por organismos multilaterais e também fez parte do discurso de lutas e conquistas dos movimentos sociais.

Ou seja, ao mesmo tempo em que o discurso da inclusão foi utilizado como justificativa dos organismos que se mantiveram hegemônicos no poder, foi solicitação presente nos manifestos dos movimentos que historicamente sempre lutaram pela garantia de seus direitos em uma sociedade desigual.

[...] falar sobre a democratização do acesso e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que tocam variados atores sociais. Além disso, deve-se notar que a inspiração de uma política de matiz popular pode ser uma preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais postos, paradoxalmente, sob suspeição pelos próprios movimentos sociais (OLIVEIRA; CATANI, 2006, p. 5).

Ao analisar o vocabulário das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), verificou-se que ela contemplou algumas expressões tais como: “educação inclusiva”, “necessidades educacionais especiais”, “flexibilizações e adaptações curriculares”, “protagonismo dos professores”, “serviços de educação especial”, “interação com a família e a comunidade”, “convênios ou parcerias”, “sustentabilidade do processo inclusivo”, entre outros.

Para Oliveira; Catani (2006), a compreensão foi de que a política social, em especial, a denominada de inclusiva, demonstrou que o Estado vem seguindo uma lógica específica: a de que essas justificativas (sob o rótulo do discurso de inclusão) foram efetivadas em um sistema em que o capital continuou como o ator principal. Ora, se a lógica capitalista foi quem orientou tais ações, nenhuma política desenvolvida sob tais princípios seria desvinculada dessa lógica e o discurso ideológico implantado em favor dos interesses econômicos, sociais e culturais seria apoiado pelos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Insistimos para o fato de que a compreensão da gênese de programas de inclusão exige a análise do modo de produção de mercadorias. Isso deve ser ressaltado, pois, quanto mais as contradições afloram no estágio da produção, mais se clama por eliminá-las no estágio da distribuição. A produção de riqueza é encoberta e concomitantemente, defende-se a equidade na distribuição. (KASSAR; ET AL, 2006, p. 3).

Com isso, ao verificar o que a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990), preconizou sobre a formação inicial, identificou-se que ela ao considerar que todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal) deveriam ter a obrigação de proporcionar educação básica para todos, ao mesmo tempo em que, sugeriu que todas as necessidades básicas de aprendizagem do alunado fossem satisfeitas, mediante ações e recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários, em nenhum momento, assinalou como esta mobilização devesse ocorrer; o que fez com que as decisões permanecessem a cargo dos organismos oficiais de cada país, confirmando o caráter descentralizador das políticas relativas à educação e desresponsabilizando o Estado da tomada de decisões nesta área e das iniciativas de mudanças concretas na realidade educacional.

Já a Declaração de Salamanca, de 1994 fez alusão a um modelo conceitual de “transferência de responsabilidade do ônus financeiro à comunidade, assim como, pelos modelos de educação e reabilitação baseados na comunidade” (MIRANDA, 2002, p. 3). Preconizou ainda que os governos devessem garantir os programas de treinamento de professores, tanto em serviço, como durante a formação, que incluíssem a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

A Declaração defendeu que a preparação apropriada de todos os educadores constituiria-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas e, portanto, “treinamento pré-profissional a todos os estudantes” (DECLARAÇÃO, 1994 p. 11), “treinamento em serviço a todos os professores, inclusive por meio de educação à distância” (idem), e que “o papel das Universidades seria fundamental para aconselhamento no processo de pesquisa, avaliação e preparação de formadores de professores” (Ibid).

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), previu em seu artigo 59, dois perfis de professores para atuarem com os alunos que

apresentassem necessidades educacionais especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns.

No entanto, Martins (2011, p.61) fez um alerta de que “estaríamos longe de oferecer aos alunos que buscassem a escola regular” – e os que, de forma geral, a ela tem direito – “um atendimento compatível com suas condições e necessidades”.

A esta questão, Michels (2006) afirmou que a educação especial sempre esteve à margem das atenções no campo educacional e que a legislação continuou mantendo e legitimando a ruptura entre estas duas modalidades de ensino – o regular e o especial.

A ausência de um modelo teórico-prático na área de Educação Especial presente nos cursos de formação de professores representaria uma contradição fundamental para a compreensão da dificuldade de concretização de políticas em educação, além de confirmar a concepção positivista e fragmentada de educação, que precisaria dos modelos de variadas áreas do conhecimento para dar conta da diversidade social.

E mais, Miranda (2011, p.136) contribuiu ao argumentar que o problema na formação de professores continuou como um dos mais graves, pois, considerando tais diretrizes, discutiu-se uma política de formação dicotomizada, que fragmentou o saber em especial e comum, contribuiu para a perpetuação de idéias pré-concebidas que presumissem, entre outros aspectos, que ao aluno especial coube uma educação igualmente especial.

Cartolano (1998) confirmou que esta dualidade dos modelos de formação ainda ofereceu caráter contraditório em relação aos discursos que proclamaram a inclusão brasileira. Segundo a autora:

Não deve haver diferenciação na formação do professor para as classes do ensino regular, das classes especiais ou das escolas especiais - todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano. (CARTOLANO, 1998, p. 6)

Nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) em relação à formação docente, foi mencionado apenas que

a política inclusiva exigiu intensificação qualitativa e quantitativa na formação de recursos humanos para o desenvolvimento educacional dos alunos.

Para Miranda (2011, p.126), não se deveria dizer que a Educação Especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor. No entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, a questão permanece em aberto.

Com a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em Resolução CNE/CP. no 5, de 13 dez. 2005 (reexaminada pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006), (BRASIL, 2006b), a questão da formação voltada para as pessoas com necessidades especiais apareceu, porém, de forma pouco contundente. O artigo 2º das Diretrizes se aplicou à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar (grifo nosso), bem como, em outras áreas nas quais fossem previstos conhecimentos pedagógicos (IBID).

Apenas no art. 8º foi mencionada as atividades complementares envolvendo as pessoas com necessidades especiais, o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras e, opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais (grifo nosso) a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006b, art. 8, s/p). Viu-se, portanto, que a referência a Educação Especial ficou claramente secundária.

E mais, segundo Garcia (2005), essas diretrizes, que deveriam servir de base para uma formação docente com qualidade, não cumpriu seu papel:

Evidencia-se que esta Diretriz constitui o modelo mínimo a ser apreendido e oferecido pelas instituições formadoras de ensino superior, e esta, em específico, dá margem a diferentes formas de interpretação e compreensão, o que é confirmado pela grande variedade das grades curriculares dos diversos cursos de Pedagogia no país. (Garcia, 2005, p.7)

Segundo a autora, o discurso político inserido nas leis valorizou alguns pontos mais que outros, desconsiderando algumas questões sobre outras, mostrando e escondendo elementos conforme os sentidos divulgados.

[...] a educação ainda se revela no século XXI, restrita a um papel compensatório, mostrando-se – num momento marcado por incertezas, por diversas formas de precarização das condições de existência e por fortes processos de exclusão[...] (FRANÇA, 2008.p.172)

Assim, a tessitura que congregou a política de Educação Especial, a formação de professores e a Educação Inclusiva contribuíram para a manutenção de um modelo hegemônico de educação, desfavorecendo a superação do atual paradigma voltado para a Educação Especial, pois o período da formação inicial de professores constituiria como fator decisivo para aquisição e mudança de um largo conjunto de práticas e valores.

3.3 As políticas de formação inicial para a Educação Inclusiva no contexto do Processo de Bolonha: críticas, impasses, superações

De acordo com Chauí (2003) a forma atual do capitalismo caracterizou-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes.

Com isso, a sociedade apareceu como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si.

Assim, o movimento mundial pela educação inclusiva entendido como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada pela defesa dos direitos de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos. A Política de Educação Especial para a Educação Inclusiva, proposta pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2007b) indicou que:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença, como valores indissociáveis e, que avança em relação à idéia de equidade formal ao

contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007b, p.1)

Para além da igualdade de oportunidades, a inclusão focalizou a valorização das diferenças e desenvolvimento de projetos pedagógicos que atendiam as necessidades educacionais dos seus alunos, e promoviam mudanças nas práticas e ambientes escolares, de modo a eliminar as barreiras que impedissem o acesso ao currículo e o exercício da cidadania.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciavam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-la, a Educação Inclusiva assumiu espaço central na superação da lógica da exclusão, no debate acerca do papel da escola e nas políticas de formação de professores.

Esta política teve como objetivo assegurar a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns de ensino regular, atendendo o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e continuidade de estudos nos níveis mais elevados de ensino.

De acordo com este objetivo, a educação especial, passou a ser definida como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que atuaria de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, disponibilizando serviços e recursos para as atividades de atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade nos ambientes processos educacionais.

E mais, em relação ao ensino superior, a Política de Educação Especial para a Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b, p.11), mencionou apenas que a “Educação Especial se efetivasse por meio de ações que promovessem o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (IBID). Assim o questionamento se estabeleceu: qual seria o perfil mínimo esperado dos profissionais que atuariam nesse cenário?

De acordo com Ponte (2006), foram vários os problemas que afetaram a formação inicial de professores em Portugal após a implementação do Processo de Bolonha. Um deles teve a ver com a falta de planejamento dado o

excesso ou o déficit de contingente de professores qualificados em determinadas áreas, em relação às necessidades do país.

Outro problema foi a qualidade da formação. Para o autor, tem sido difícil encontrar um equilíbrio entre a formação nas áreas da especialidade, a formação educacional e a formação prática.

Nas universidades, a formação na especialidade tende a deixar pouca margem de afirmação para a formação educacional e nas escolas superiores de educação verifica-se o inverso. Em ambos os casos, a formação em didática deixa frequentemente a desejar, ou porque não se consegue constituir como área de investigação educacional, ou porque se dilui na formação pedagógica generalista (PONTE, 2006.p.25)

Sousa (2008) acrescentou ao debate ao dizer que à medida que surgiram as novas teorias de ensino, estas passaram a ser acrescentadas às antigas e o cenário educacional foi se tornando cada vez mais confuso. Para a autora,

[...] a maioria dos professores, de quando em vez, tem adotado aspectos conflitantes das diferentes teorias de aprendizagem, sem perceber que são basicamente contraditórias em sua natureza, não podendo, portanto, se harmonizar [...] em toda a história da humanidade as pessoas aprendem e , na maioria dos casos, não se preocupam com a natureza do processo(SOUSA, 2008, p.70).

Finalmente, a questão da formação prática que, segundo Ponte (2006) arrastou-se, muitas vezes, de modo rotineiro, sem grande poder questionador e sem muita ligação com as vertentes teóricas dos cursos. E mais, não houve acreditação dos cursos e os sistemas de avaliação existentes não ofereceram grande credibilidade.

No Brasil como em Portugal a realidade vivenciada nos dois países não se diferiu. Segundo Pimenta (1999), de igual modo, o questionamento apareceu em relação à formação dos docentes brasileiros.

E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação dos professores. (PIMENTA, 1999, P. 15)

A falta de uma formação inicial consistente também seria outro problema enfrentado no âmbito das políticas de formação. Para muitos estudiosos (PIMENTA, 1999; BUENO, 1999; CARTOLANO, 1998) a formação inicial além de não estar vinculada a atuação em sala de aula, não dialogava com o conteúdo teórico aprendido nos bancos da faculdade.

Para além da questão em destaque, Pimenta (1999) ressaltou que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não deu conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco contribuíram para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Outro grande problema apresentado em nosso país, segundo nossa compreensão, foi que a existência de forma generalizada relacionada a uma baixa procura pelos cursos de licenciatura gerou um grande problema a ser resolvido; esses dados foram confirmados pelo número de alunos que ingressaram no ensino superior com crescimento em mais de 27,5% enquanto que para as licenciaturas ocorreram em 4,5%²³. Constatou-se também que existe uma parcela de egressos das licenciaturas que por causa dos baixos salários e das condições de trabalho abandonaram a profissão e migraram para outras carreiras.

Nesta linha, nos últimos anos o Governo Federal brasileiro tem promoveu incentivos divulgados na mídia cujo objetivo foi de mobilizar a sociedade por meio do discurso da valorização do magistério em detrimento às outras áreas de ensino, bem como, estimular via incentivos financeiros, a matrícula de alunos em Instituições privadas aumentando o aporte de recursos para o financiamento estudantil, por exemplo o FIES e PROUNI.

Além dessas medidas, outras paralelas têm sido promulgadas, dentre elas, a permissão de que os Institutos Federais de Ensino Tecnológicos (IFETs) antigos Centros de Formação Técnica e Tecnológicas (CEFETs) ministrassem cursos de licenciaturas cujo objetivo seria o de ampliar a formação desses profissionais.

²³ Censo da Educação Superior de 2010, publicado em 2011 pelo INEP.

Esse quadro se somou ao processo de implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - lançado pelo Ministério da Educação em 2007 (BRASIL, 2007c) e que propôs que Governo Federal, Estados, Municípios e Escolas assumissem o compromisso de tomar medidas em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem até 2022 - e que trouxe, necessariamente, o foco das atenções para a formação docente. A dimensão do problema da falta de professores foi tamanha que, se ele não for tratado adequadamente, "colocaria em risco quaisquer planos que fossem a pretensão de pôr em prática estratégias que visassem a melhoria da qualidade da educação no país" (BRASIL, 2007c, p. 19).

Um dos principais pontos do PDE seria a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão foi colocada como urgente, estratégica e reclamou resposta nacional.

Nesse sentido, o PDE promoveu o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, dentre elas: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a universidade aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, 2007c, p.19).

Outro ponto discutido foi a questão do perfil socioeconômico dos graduandos que procuravam as licenciaturas em geral. Na revista Ensino Superior²⁴, o diretor da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), Antonio Carbonari Netto, afirmou que o perfil socioeconômico dos alunos que procuravam a licenciatura se constituía em um dos problemas centrais. Segundo ele, o baixo valor das mensalidades sempre esteve relacionado às características do público que procurava as licenciaturas, o qual, via de regra, possuía baixo poder aquisitivo, além do que, os baixos salários, péssimas condições de estrutura para o ensino e para a

²⁴ Artigo intitulado: Ensinar saiu de Moda? Por Marta Avancini, retirado da Revista O Ensino Superior; set.2007 Disponível em: < http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?Codigo=12_017>. Acesso em:16/10/2012

aprendizagem foram considerados fatores que interferiam na escolha pela profissão.

Os alunos que procuram as licenciaturas são, em geral, aqueles de baixa renda. Há aqueles que também sonham em ser professores, é lógico, mas são poucos, pois esses vão indubitavelmente para o ensino superior, após realizarem uma pós-graduação. Aí, o mercado é bem melhor (IBID)

A título dos baixos salários na licenciatura, a revista ainda argumentou que o Brasil seria um dos países que menos pagam os professores. Segundo o artigo, um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontou que, num grupo de 38 países investigados, a remuneração dos docentes brasileiros foi a terceira pior. Enquanto na Alemanha, o país mais bem classificado, um professor em início de carreira ganharia US\$ 35,5 mil ao ano, no Brasil, a expectativa de remuneração de um iniciante situou-se na faixa de US\$ 12,5 mil.

Nessa medida, o artigo referenciado, assinalou não ser possível pensar a formação inicial de professores de maneira dissociada das ações e políticas de valorização do docente. O entendimento seria que isso passaria pela questão salarial, mas não se restringiria a esta dimensão, conforme apontou a presidente da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Helena Freitas:

inclui, por exemplo, a definição de um plano de carreira e a melhoria das condições de trabalho, de modo que o professor possa, por exemplo, concentrar a sua jornada em um único estabelecimento de ensino e tenha tempo para estudar (IBID).

Pimenta (1999) destacou ainda a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência:

[...] a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno com os professores que foram significativos etc., produzindo na prática um processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. [...] é importante superar a fragmentação entre os diferentes saberes,

tendo a prática social como objetivo central, para que haja assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores. (PIMENTA, 1999, p. 20-24)

Dessa forma, Pimenta (2009), resgatou a importância de considerar a formação própria do professor, num processo de auto-formação e de re-elaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, haja vista que seria neste processo que os professores constituiriam seus saberes como prática, refletindo na e sobre esta prática.

Reconheceu-se, portanto, que o ensino superior, *locus* de geração, sistematização, transmissão e socialização do conhecimento – por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão – constituiria elemento central e propulsor de novas experiências de aprendizagem e de ensino, no sentido de suplantar um dos maiores desafios da educação contemporânea, nomeadamente, a Educação Inclusiva.

Para além do discurso da inclusão enquanto uma política favorável ao acesso de todos às mesmas condições, entre elas, a do direito à educação, evidenciou-se o discurso elaborado a partir dos encontros realizados por organismos internacionais mencionados ao longo desta pesquisa, cujo objetivo na visão deles seria a de garantir melhores condições de vida no mundo, tomando-se consenso entre os representantes dos movimentos sociais e os interlocutores dos organismos internacionais, entre estes, o Banco Mundial e a União Européia.

Assim, o discurso de inclusão carregou em seu bojo a contradição e o antagonismo peculiares ao embate de interesses sociais e econômicos entre as diferentes classes sociais e os diversos interesses entre classe trabalhadora e grupos dominantes.

[...] a dialética de exclusão versus inclusão. À medida que exclui progressivamente postos formais do mercado de trabalho, o processo de globalização estimula a flexibilização e incorpora a precarização como parte de sua lógica. Enquanto seleciona, reduz, qualifica e, portanto exclui, no topo, a nova lógica das cadeias inclui na base trabalhadores com salários baixos e contratos flexíveis, quando não informais. Por outro lado, na medida em que o processo de produção global opera ganhos contínuos nos produtos mundiais, reduzindo seu preço e melhorando sua qualidade, acaba incluindo novos segmentos de mercado à sua cadeia. (DUPAS, 2001, p. 225)

As questões específicas a respeito dos Organismos Internacionais evidenciaram o Processo de Bolonha e a influência que este processo exerceu sobre as Políticas Públicas relacionadas à educação e à educação especial brasileira. Nele identificaram-se o perfil do futuro educador, que já em sua formação inicial se vislumbrava; pois ser profissional, exercer suas funções no ambiente reformista que se desejava inclusivo, requeria o desenvolvimento de novas habilidades e de novas idéias que pudessem melhorar o desempenho nos ambientes transnacionais.

Percebeu-se também que a agenda prioritária dessa geração de reformas iniciadas a partir da Declaração de Bolonha (DECLARAÇÃO, 1999a) coincidiu, em grande parte, com os paradigmas do Banco Mundial que, partindo da educação como um serviço público, personificou uma racionalidade instrumental, uma maior integração com o *mercado* e não com o *mundo* do trabalho (VIDAL, 2006).

Dessa forma, ficou bastante evidente a grande tendência da educação nos últimos anos voltada para a comercialização, que favorecida pelo desenvolvimento das novas tecnologias como a Internet, a educação à distância que, estimulada pela OMC passou a ser apontada como um setor ultra-dinâmico e como um grande fator contribuinte para as mudanças na educação em todo o território terrestre. Essa parceria assinalou para a emergência de acordos inovativos no campo institucional entre instituições públicas e privadas, dentro de fronteiras nacionais, mas também ultrapassando estas fronteiras (VIDAL, 2006.p. 85).

Notou-se essa tendência no Processo de Bolonha, que teve na União Européia uma liderança e, no âmbito do MERCOSUL, a área educacional. De acordo com Cabral (2007), tais processos, embora trouxessem horizontes de uma integração solidária, com outra racionalidade, efetivaram-se, quando não vinculados formalmente ao fenômeno integrativo econômico, pelo menos no quadro da economia capitalista, fundada na razão instrumental.

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução (CHAUI, 2003.p.8).

As reflexões sobre os objetivos do processo de Bolonha para a educação superior, nos levou a identificar facilmente a dimensão intelectual,

social e científica inseridas nos mesmos e a sua origem - fundada na razão instrumental capitalista, pois, enriquecendo e consolidando a cidadania europeia buscou-se, também, tornar o sistema educativo mais eficiente e competitivo, competitividade esta relacionada à atratividade aos próprios europeus e à comunidade internacional, recebendo-se mais estudantes – permitindo não só mais divisas, mas também posição de destaque no contexto político e cultural mundial.

Verificou-se também que no Processo de Bolonha, existiu forças em disputas, como também contraditórias: ao lado da solidariedade e cooperação acadêmica e da busca de solução de problemas comuns tão apregoados, como a mobilidade de cidadãos, empregos, eficiência do ensino superior e diversidade cultural, encontrou-se também o incentivo à competitividade, no contexto da globalização neoliberal e da absoluta liberdade do mercado na qual a Europa imergiu, considerando a educação não só como importante fator de fortalecimento econômico, político e cultural, mas também uma notável fonte de capital.

De fato, [...], ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado (CHAUI, 2003.p.6)

Vale ressaltar que, frente à tendência de “mercadorização” da educação, os envolvidos no Processo de Bolonha como também, a Organização das Nações Unidas (OMC), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), recomendaram reformas liberalizantes, que tomaram, prioritariamente, a educação superior a partir do ponto de vista da preparação vocacional ou profissional, servindo-se invariavelmente, da idéia da educação como “quase mercado”²⁵ a fim de justificar que esse nível de ensino deveria ser considerado um investimento pessoal, questionando com isso, o financiamento

²⁵ O termo quase mercado se referiu a transferência da propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, numa perspectiva de enxugamento da ação econômica do Estado.[...] introduzindo concepções de gestão privada nas instituições escolares públicas, superando a dicotomia gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” pela “mercado-concorrencial-perfeito” sem entretanto, alterar a propriedade das mesmas, submetendo-as a um choque de mercado, por meio salutares da concorrência (VIDAL, 2006.p.23-24)

estatal. Outro destaque foi de que a qualidade do Ensino Superior e da investigação científica foi, e deve permanecer, uma marca fundamental da atratividade e competitividade internacional.

Tal realidade, é importante ressaltar, está se tornando ainda mais perversa, na dinâmica de um mercado internacional, em que a própria educação se torna mercadoria e em que, nos países não-desenvolvidos, à “fuga de cérebros” acrescenta-se a “exportação” dos serviços educacionais – que podem colocar em risco os sistemas educacionais destes Estados, impondo modelos educacionais e culturais impróprios às peculiaridades nacionais.(CABRAL, 2007. p.840)

Dentro dos moldes da educação como “quase mercado”, a docência seguindo o pensamento de Chaui (2003) seria entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM.

O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ,2003.p.7)

Com isso, a tese de que com a implantação do processo de Bolonha, o Ensino Superior no Brasil, como em todo o resto do mundo, foi profundamente impactado, influenciando ou mesmo servindo de modelo para a reorganização de estruturas universitárias e de sistemas de educação superiores surgidas a partir da Europa, colocou-se novamente como questão no sentido de identificar nesse processo de reformas, até onde prevaleceu a razão emancipatória - baseada no princípio fundamental da igualdade de oportunidades de acesso e permanência à escola, com foco no ator humano e onde tal discurso perdeu espaço para a racionalidade instrumental.

No fundo, a ‘Declaração de Bolonha’ é o registro formal de um importante processo que visa criar uma sólida convergência na educação superior européia, a fim de que esta responda

adequada e eficientemente aos problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia. Daí a necessidade de adaptar os currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de estudantes, professores e funcionários e, não menos importante, tornar a educação superior atraente no mercado global (DIAS SOBRINHO, 2005.p.04)

Ao analisar os maiores problemas enfrentados pelos países europeus para o desenvolvimento do processo de Bolonha em relação à formação inicial com vistas à educação inclusiva, Hortale; Mora (2004, p. 956) adiantaram que para se conseguir chegar aos objetivos propostos pelo processo, deveriam se empenhar para uma necessária mudança nas estruturas educativas, nos métodos de aprendizagem, nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, no desenvolvimento de cursos mais flexíveis e multidisciplinares. Porém, essas mudanças deveriam ocorrer pelos agentes sociais localizados no interior das instituições de ensino e não nos gabinetes.

Outra questão relevante foi a de que seria imprescindível aumentar os recursos financeiros de que as universidades dispusessem para que pudessem oferecer serviços de qualidade aos estudantes.

Além do que, com a crise financeira instaurada na Europa nos últimos anos e de acordo com o estudo sobre os salários e subsídios dos professores e diretores de escolas na Europa em 2011 e 2012 (REDE EURIDYCE, 2012) dezesseis dos trinta e dois países assinalados pela pesquisa, reduziram ou congelaram os salários dos professores, como consequência da situação econômica. Segundo o relatório, os salários e as condições de trabalho dos professores deveriam ser uma prioridade para aliciar os melhores a optar pelo ensino e seguir a carreira docente.

Outro fator apontado no estudo revelou que o salário máximo dos professores com maior tempo de serviço era, em regra geral, duas vezes superior ao salário mínimo dos recém-chegados e que seria necessários, em média, quinze a vinte e cinco anos para atingir o salário máximo. Esse fator, segundo o estudo, poderia ocasionar, devido à redução e congelamento dos salários dos docentes europeus, a fragilização dos objetivos contidos no Processo de Bolonha que seria dentre outros, promover a empregabilidade.

Já no Brasil, o Censo escolar de 2010 (BRASIL, 2011a) indicou que a política da educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabeleceu que a educação inclusiva fosse prioridade.

A política trouxe consigo mudanças, que permitiram a oferta de vagas na educação básica valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração. Constata-se em 2010 um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009 havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603 (BRASIL, 2011a. p.12)

Ora, se houve aumento significativo das matrículas na educação brasileira em todos os níveis de ensino e, em especial na área da educação especial, conforme aponta o censo 2010 (BRASIL, 2011a), há que se refletir sobre a formação para a docência no âmbito das licenciaturas no país. Será que ela acompanhou esse acréscimo?

Isto porque os dados evidenciaram que o número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e em Educação de Jovens e Adultos (EJA), sofreu um aumento de 25%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas houve diminuição de 14% no número de alunos, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira (BRASIL, 2011a).

Depreendeu-se então que, a formação inicial com vistas à educação inclusiva deveria ser uma ação recorrente nos currículos no âmbito das universidades brasileiras, principalmente, em se tratando, das licenciaturas.

No censo da educação superior de 2010 (BRASIL, 2011b), também se vislumbrou a evolução dos números de matrícula, que totalizaram 14,6% de aumento entre ingressos e concluintes entre 2001 e 2010. Os números encontrados na tabela a seguir, evidenciaram a questão:

Tabela 1 – Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010

MATRICULAS – CURSOS PRESENCIAIS				
Região Geográfica	2001	%	2010	%
BRASIL	3.030.754	100	5.449.120	100

Norte	141.892	4,7	352.358	6,5
Nordeste	460.315	15,7	1.052.161	19,3
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	48,7
Sul	601.588	19,8	893.130	16,4
Centro_Oeste	260.349	8,6	495.240	9,1

Fonte: Censo da Educação Superior 2010 - Resumo Técnico (BRASIL, 2011b)

Com isso, os cursos presenciais atingiram os totais de 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 matrículas de ensino tecnológico. A educação a distância, por sua vez, somou 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos. Somados as matrículas das licenciaturas (presencias e à distancia), percebeu-se que 1.354.989 jovens futuros docentes estariam em formação no Brasil.

Como efeito de ações e de políticas governamentais recentes voltadas para a expansão da oferta e a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, os resultados do Censo da Educação Superior 2010 reafirmam a tendência de ampliação do atendimento nesse nível de ensino ao longo da década. Essas diretrizes revelam sintonia com o Plano Nacional de Educação 2001-2010 que, entre outros objetivos, estabelece a expansão da oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades por região nessa oferta e a diversificação de um sistema superior de ensino para atender clientelas com demandas específicas de formação (BRASIL, 2011b, p.4).

De acordo com Freitas; Moreira (2011, p.70) o consenso que os cursos de graduação, sobretudo, os voltados para a formação de professores, deveriam incluir conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais em suas matrizes curriculares hoje, seria uma realidade; “mesmo que isso, por si só, não garantisse a qualidade profissional dos futuros professores” (IBID).

Para Denari (2006) sem dúvida a proposta de uma escola inclusiva seria uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial.

Um sistema unificado de ensino nos obriga a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. Para tanto, a formação docente de educação tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a

inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo da educação especial (DENARI, 2006, p. 59).

Isto porque ficaria praticamente inexistente o espaço no currículo para se abordar essa temática, apesar das recomendações políticas voltadas para a educação inclusiva (FREITAS; MOREIRA, 2011, p.70).

Os cursos de formação inicial de professores necessitam estar sedimentados a partir de uma formação teórica sólida que supere arranjos simplificados e aligeirados que, sem dúvida, não contribuem para o processo educacional, seja do alunado com necessidades educacionais especiais ou não (Ibid)

Mantoan (2006, p. 30), apontou também para a necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devessem sofrer modificações em seu currículo, “de modo que os futuros professores aprendessem práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Esse pensamento foi compartilhado por Victor (2011, p.94) que também afirmou que infelizmente, na formação inicial, os cursos de licenciatura, geralmente com características de curta duração e coerente com a lógica da racionalidade técnica, seriam caracterizados pela idéia de acúmulo de conhecimentos teóricos para posterior aplicação no domínio prático. E isso, sem dúvidas, desconsideraria a complexidade dos fenômenos educativos.

Essa realidade nos remeteu às pressões dos organismos internacionais que, embora se ressaltasse o “aparente” aumento nos dados oficiais quanto aos atendimentos da pessoa com deficiência na rede pública, não garantiriam a permanência e tão pouco a qualidade dos serviços prestados, mediante à tão propagada educação inclusiva.

[...] a forma que esse atendimento vai assumir, está determinado pela lógica do mercado. [...] a necessidade de barateamento e de ampliação do atendimento educacional pode ser o objetivo que vem direcionando as ações do Governo Brasileiro (KASSAR ET AL, 2005, p.8).

A utilização de programas para a efetivação de ações que minimizassem as desigualdades sociais se fez necessária para a compreensão da política social (SANTOS, 2004), em especial, a denominada de inclusiva que preconizou o acesso aos direitos e à cidadania. Entretanto, percebeu-se que o capital sempre foi o ator principal dessa política e nenhuma proposta desenvolvida sob essa orientação seria desvinculada dessa lógica.

Bueno (2005) fez uma reflexão determinante para a interpretação que a classe hegemônica, dominante, teve ao propor uma sociedade inclusiva. Se essa sociedade fosse inclusiva, haveria uma contra posição - os excluídos, ou seja, a desigualdade social seria uma constante, ao contrário do que se propôs. As políticas tidas como inclusivas, na verdade, teriam seus objetivos voltados justamente para **minimizar** (grifo nosso) as desigualdades sociais, atendendo à prerrogativa constitucional de que todos têm direitos iguais.

E assim, nesse embate de forças e nos consensos oriundos dos pactos políticos, os organismos internacionais, os partidos políticos, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e o Estado buscariam formas de desenvolver o discurso da inclusão, seja para atender aos movimentos sociais ou os interesses econômicos das classes dominantes.

A transformação do capital e da ciência, [...] articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, produziu a idéia de sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos (CHAUI, 2003.p.8).

De fato, examinando os efeitos da acumulação flexível do capital, isto é, a fragmentação e dispersão da produção econômica, a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema da mão-de-obra, a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias, o desemprego estrutural decorrente da automação e da alta rotatividade da mão-de-obra, a exclusão social, econômica e política (CHAUI, 2003), tornaram-se características da cultura contemporânea evidenciada por Harvey (1994) pela compressão espaço-temporal:

[...] a fragmentação e a globalização da produção econômica engendram dois fenômenos contrários e simultâneos: de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço – tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro (CHAUI, 2003. p.11).

Essa insegurança não gerou conhecimento e ação inovadora, e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo (IBID). Para Harvey (1994), a fragmentação e dispersão do espaço e do tempo condicionaram a sua reunificação sob um espaço

diferenciado e um tempo efêmero ou sob um espaço que se reduziu a uma superfície plana de imagens e sob um tempo que perdeu a profundidade e se reduziu ao movimento de imagens velozes e fugazes.

No caso da produção artística e intelectual (humanidades), a compressão do espaço e do tempo transformou o mercado da moda (isto é, do descartável, do efêmero determinado pelo mercado) em paradigma: as obras de arte e de pensamento duram uma temporada e, descartados, desaparecem sem deixar vestígio. Para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo paper, o cinema é vencido pelo videoclipe ou pelas grandes montagens com “efeitos especiais”[...] nas universidades [...] ocorre a diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado. A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação (CHAUI, 2003.p.11).

E isso se tornou também muito evidente no discurso inserido no documento de *Leuven/Louvain-La-Neuve* (COMUNICADO, 2009) no Processo de Bolonha, uma vez que o espaço europeu de educação superior consolidou-se nos últimos anos, dentro desse paradigma educacional, que deveria seguir até 2020, as prioridades assim estabelecidas: **a)** Proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade **b)** Aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; **c)** Promover a empregabilidade; **d)** Desenvolver resultados de aprendizagem centrados no estudante e missões de ensino; **e)** Articular a educação, a investigação e a inovação; **f)** Abrir as instituições de ensino superior aos fóruns internacionais; **g)** Aumentar as oportunidades para a mobilidade e a sua qualidade; **h)** monitorizar e avaliar os progressos realizados face aos objetivos do Processo de Bolonha. **i)** Desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais; e **j)** Garantir por meio de novas e diferentes soluções para custear e para complementar o financiamento público.

Quanto a questão da formação e do ensino e da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e a formação voltada

especificamente para esta área, parece não ter sido tratada nos objetivos propostos para a próxima década. Na verdade, ela se manifestou diluída na proposta, deixando a cargo de quem leu a interpretação e a apropriação e o reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições.

No que se referiu às competências profissionais, curriculares e disciplinares da formação dos professores, verificou-se que ela permaneceu ainda no espaço de uma educação especial tradicional, baseada em classificações e tipificações de cunho orgânico. Assim, na formação docente “o processo ensino-aprendizagem foram vistas a partir de perspectivas idealistas, biologizadas e reducionistas, que embasaram os princípios gerais de seletividade e homogeneidade” (FERREIRA, 2005, p. 2).

Sabemos, atualmente, quais são os contornos que esta reforma nos sistemas de formação pode e deve assumir: o desenvolvimento de uma “atitude investigativa” que faça da reflexão conjunta uma estratégia indispensável para a melhoria do ensino, que ofereça experiências reais de observação e prática supervisionada, que crie atitudes que contribuam para a sustentabilidade das reformas e a resiliência dos professores (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011. p.58)

Rodrigues; Lima-Rodrigues, (2011. p.57) identificaram também que a Educação européia e, porque não, brasileira foi pensada e desenvolvida numa perspectiva “metafísica [...]”; isto é [...], “lutaram por uma escola que, na verdade, nunca viram, que nunca experimentaram”, e ainda tiveram a responsabilidade de adotar métodos diferentes daqueles em que foram educados.

Ainda segundo os autores os grandes promotores da Educação Inclusiva da atualidade nunca experimentaram a Inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e à justiça da Inclusão preconizada pelos discursos e reformas políticas. Para eles:

[...] não deixa de ser estimulante pensar que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é uma mera opção ética, mas, sim, o resultado de uma experiência pessoal e vivida (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011. P.58).

Nesse contexto Saviane (2009) afirmou que a universidade se encontraria atualmente, diante de dois futuros possíveis: o primeiro

corresponderia à tendência que dos anos 1990 para cá, prevaleceu um modelo de universidade que cada vez mais se vergaria ante as imposições do mercado. O segundo, que teria sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implicaria no redirecionamento do próprio projeto econômico em torno do qual giraria a vida da sociedade atual; o que para nós significaria um caminho previsível e sua viabilidade se constituiria como problema a ser resolvido; contudo, perfeitamente, possível e, desejável.

E para finalizar, o entendimento de que o processo de Bolonha, enquanto documento gerado pelas forças políticas de configuração do ensino superior nos moldes do capitalismo seria o resultado de duas forças propulsoras: a) a exigência de se adaptar à sociedade do conhecimento e b) a sua adequação a um mundo totalmente globalizado, onde a europeização seria somente o primeiro passo para um processo de mudança da educação superior para o século XXI, coisa que se viu apenas no século XIX, quando as universidades européias tiveram que se ajustar à era industrial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, no entanto, nós não olhamos para trás por muito tempo. Nós continuamos seguindo em frente, abrindo novas portas e fazendo coisas novas. Porque somos curiosos... e a curiosidade continua nos conduzindo por novos caminhos. (*WALT DISNEY*)

O momento atual de efervescência nas políticas públicas, favorecido pelas reformas nas diversas áreas do conhecimento e, em especial, na educação, requereu um pensar crítico e reflexivo sobre o contexto de mudança social em que fomos inseridos. Nas discussões empreendidas nas últimas décadas, sempre esteve implícita a preocupação com a formação de professores e a necessidade de serem criadas condições para se lidar com as demandas desta sociedade do século XXI.

No que se refere à Educação Especial, o fortalecimento do paradigma social liberal e globalizado, muitas vezes, subsidiado por organismos internacionais, estabeleceu grandes desafios para os profissionais da educação especial, principalmente, na sua articulação com o ensino comum.

O modelo de educação especial proposto pelos grupos hegemônicos, através das políticas públicas voltadas para a área, carregou consigo implicações para os sistemas de ensino, para as escolas, para as agências de formação inicial e continuada, bem como, para as políticas de formação.

Com o propósito de refletir sobre este contexto, problematizou-se a formação do professor numa perspectiva inclusiva mediante a implantação do processo de Bolonha, em que a Educação Superior no Brasil, como em todo o resto do mundo, passou a ser influenciada pelos impactos dessa nova rearticulação de nível de ensino, surgidas a partir da Europa.

Para além da melhoria em alguns índices de avaliação das condições sociais, políticas e econômicas do país (BM, 1996; BM, 2008; BRASIL, 1982;), o discurso da inclusão de igual modo, foi utilizado pelo governo brasileiro não só pelas características que o país têm apresentado - de grande desigualdade social, mas também por se configurar em consonância com as propostas dos organismos internacionais.

Com isso, verificou-se que a formação inicial de professores recebeu nos últimos anos, várias críticas que, somadas à crise da escola (ANDERSON, 1995; CORSI, 1997; AFONSO, 2001; BORON, 1999; FRIGOTTO, 2001; GENTILI, 2009), justificaria o desenvolvimento de políticas por meio de programas e ações afirmativas, focais e, em outros casos, compensatórias, universais nas diferentes áreas, inclusive na educação.

De forma generalista, a questão da formação de professores tornou-se assunto freqüente na pauta de discussões das pessoas ligadas à área. Os professores universitários das áreas de especialidade afirmavam com frequência que os jovens professores não saíam devidamente preparados nas matérias que iriam ensinar. Já os professores da área de educação lamentavam que tudo o que ensinavam acabava por ser “varrido” pelo conservadorismo reinante nas escolas. Os novos professores queixavam que nada do que aprendiam na formação inicial lhes servia para alguma coisa e que só na prática profissional aprenderam o que consideravam importantes. Entretanto, os professores já em serviço também achavam, muitas vezes, que os jovens professores não chegavam às escolas devidamente preparados para o que realmente seria necessário.

Na sociedade, em geral, a existência da desconfiança em relação à qualidade da formação inicial de professores também foi objeto de estudos, havendo alguns setores, principalmente aqueles ligados à lógica capitalista da educação enquanto “quase mercado” que consideraram que tudo o que se fez e continua a ser feito neste campo só contribuiu para agravar os problemas da educação. O que nos pareceria, no mínimo, uma afirmação injusta, pois ao colocar em pauta as políticas voltadas para a formação de professores, se esqueceram dos atores principais dessa discussão, não lhes competindo discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois todo professor seria professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade.

Como previu o ordenamento legal (BRASIL, 1996; PORTUGAL, 1986), a formação dos professores centrou suas bases em uma vertente científica, tecnológica e humanista. E, essas vertentes oferecidas em sua formação inicial – que lhes conferiu o domínio dessa “alguma coisa”, sem o qual não se poderia falar da atividade de ensino. Mas como educador, a sua atividade precisaria

também se constituir numa sólida formação cultural, pessoal e social, integrando uma componente prática e reflexiva. Uma formação aprofundada que o situasse em seu trabalho enquanto docente, dotando-o de competências e instrumentos fundamentais da sua atividade que o capacitasse na lida dos problemas inerentes á sua profissão.

As mudanças ocorridas na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias, passaram a exigir a formação de um - outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. Dotados dessa lógica, os sistemas educacionais de todo o mundo iniciaram reformas no sentido de qualificar melhor as pessoas para que pudessem enfrentar um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado.

O fenômeno da globalização/mundialização, a intensificação das trocas de mercadorias e serviços dos fluxos de capitais, a desregulamentação da economia e, sobretudo, o aumento do poder dos países ricos sobre os demais, impondo suas regras e exigências, principalmente, a partir dos anos 1990, apresentaram um objetivo político bem definido – a mercantilização da educação, destacando que seria o mercado o fator determinante sobre o que a educação deveria fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo também a questão da formação de professores.

O Banco Mundial (BM, 1998) apontou na mesma direção, afirmando que a educação deveria de ser produtiva e que seria preciso gerenciar melhor a escola, os conteúdos e a formação de professores, sugerindo em relação ao último item uma formação mais curta e fora das universidades.

Foi discutido também que as reformas educacionais, cada vez mais, ganharam um caráter internacional e isso pôde ser bem compreendido quando passou a ser entendida como uma forma de globalizar também esse setor. Desse modo, a formação de professores se tornou uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico - o que em tese dependeria da atuação dos profissionais da educação.

A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) com currículos e diplomas harmonizados em todos os países europeus, dentre todos os objetivos discutidos ao longo da tese, evidenciaram também um esforço de

mobilização de toda a União Européia (UE) de se construir padrões globalizados de competitividade e de aligeiramento da formação profissional.

Com isso, as divergências dos modelos institucionais, de configurações e de regras organizacionais da educação superior na Europa (Humboldtiano, Napoleônico e o Anglo Saxão), tão distintos e conceitualmente destacados ao longo dos séculos, assumiram a responsabilidade de manter a coerência e a compatibilidade entre si, em nome da tão propagada harmonização e fortalecimento das qualificações profissionais e assim, incrementar a competitividade internacional de suas universidades, conformando os cidadãos europeus às demandas do mercado de trabalho, na premissa de se eliminar as barreiras que pudessem impedir a livre circulação de capitais, mercadorias, conhecimentos, pessoas e de profissionais.

Seja para emitir o seu parecer, seja para aceitação e inserção no referido processo, as universidades e as escolas superiores sequer foram ouvidas, o que se depreendeu que a implementação de Bolonha se caracterizou pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões.

Este contexto nos levou a acreditar que a educação superior enquanto um bem público, possuidora de uma dimensão social e de política pública democrática, não teve escolha ao assumir o seu papel, sendo consideravelmente, negligenciada no Processo de Bolonha. O Processo de Bolonha apontando para a estruturação dos cursos do ensino superior em toda a Europa carregou consigo a premissa da estruturação dos cursos em ciclos de formação e impôs a necessidade de se re-equacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo em que pretendeu estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares.

O que se tem percebido foi que avaliação dos créditos ainda se constituiu com algumas fragilidades; o acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutorado) se encontrou bastante dificultado em certos países, mediante os entraves financeiros à mobilidade dos estudantes e professores e o pagamento de taxas elevadíssimas dos cursos que, segundo a OCDE, seria um desafio a ser vencido com a aproximação progressiva dos custos reais por aluno.

Se avaliássemos pela equação custo x benefício a unificação da educação superior na Europa, acreditávamos que ainda seria cedo para se avaliar o que foi implementado, uma vez que o primeiro decênio para que se cumprissem todas as normativas acabou de se findar e ainda se tem o prazo até 2020 para que o restante das recomendações seja cumprido. E permaneceria o desafio de preservar a “integridade” das universidades e os papéis estruturais de ensino e de investigação; o desafio da excelência com a necessidade de diversidade, a emergência de novas idéias e multidisciplinaridade e a ligação da sociedade com o Processo de Bolonha e a aprendizagem ao longo da vida.

O paralelo evidenciado em relação às influências do Processo de Bolonha na educação superior brasileira, indicou que o projeto denominado “Universidade Nova”, inserido no Brasil, seria uma articulação entre o modelo das universidades da América do Norte e o modelo de unificação das Universidades do continente europeu, evidenciado pelo Processo de Bolonha. A sua proposta seria uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, por meio de ciclos onde o primeiro ciclo se constituiria do Bacharelado Interdisciplinar, propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; o segundo ciclo, com formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas e o terceiro ciclo, responsável pela formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

Outra ação foi o REUNI cujo objetivo foi de "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (BRASIL, 2007, Art. 1º). Entendido como um modelo sugerido pelo MEC, o REUNI seria um programa de reforma das instituições de ensino federal, conectado a um “*plus*” de financiamento para as universidades que a ele se aderissem, como forma de estimular a concorrência entre as universidades federais.

As condições necessárias à ampliação do acesso e permanência na educação superior nos remeteram ao paradigma da inclusão - presente em praticamente todas as recomendações internacionais para a área educacional.

Nos documentos, o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultariam, naturalmente, na inclusão escolar das pessoas com deficiência. Em consequência, a educação especial teria uma nova significação. Tornar-se-ia uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada em todos os alunos e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos, como afirmou Mantoan (2006). Entretanto, o que se vislumbrou foram as perspectivas idealistas, biologizadas e reducionistas que embasaram os princípios gerais da inclusão.

Na educação especial, outra questão foi a dicotomia evidenciada na lei que dividiu a formação e o trabalho docente voltado para a educação especial dentro da classificação de “capacitados e especializados” (BRASIL, 2001a; 2001b), em que o primeiro exigiu como formação mínima, o nível médio e os “especializados” o nível superior, o que indicou uma hierarquização no trabalho docente. Além disso, as competências previstas para os dois modelos de professores corroboraram com uma divisão do trabalho no interior da escola onde o professor “capacitado” seria o executor das ações pedagógicas e o “especializado”, o orientador, supervisor.

Ora, precisaríamos de uma formação que possibilitasse os professores se aperfeiçoarem para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos ou professores especializados para ensinar aos que não aprenderam e aos que não souberam ensinar?

Em relação à formação para a Educação Especial, o fato foi que ela não apareceu no debate educativo no Processo de Bolonha. O distanciamento entre a educação e a educação especial constituiu, no nosso entendimento, a primeira e mais importante discriminação, impedindo que essa modalidade de ensino fosse discutida, a sua *práxis* educativa sedimentada, colocando-a numa segunda categoria e que sobre a qual, depois, se projetariam sutilmente todas as demais discriminações – por exemplo, as civis, legais, laborais, culturais, etc., pois como afirmou Bueno (1999, p.16) “não bastou incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitissem uma formação básica”. Far-se-ia necessário que se reconhecesse que estas

medidas só teriam sentido se atendessem as diferenças individuais, de modo que fosse superadas as desigualdades, mas ao mesmo tempo, em que fossem estimulada a diversidade presente nos sujeitos e que estivesse claramente assumida pelo Governo, pelas instituições que formam professores, pelos atuais e futuros professores, pela sociedade em geral, pois a formação inicial seria, pois, um período de possibilidade de interrupção da lógica capitalista e reprodutiva entre o trabalho e o capital.

E mais, a educação deveria ser entendida como um “movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo)” (CHAUI, 2003. P.14) e, se constituiria como primeira/ única opção em relação ao desafio de viabilização de um projeto e Educação para Todos, em que fossem superadas as diferentes formas de fragmentação dos saberes e ação docente, a massificação decorrente da globalização com a necessidade de uma percepção clara das diferenças e especificidades dos saberes e praticas escolares e por fim, a superação do embate entre a razão instrumental e a irracionalismo com a necessidade da descoberta e valorização da sensibilidade, da criação, da vida concreta dos alunos, superando limites e ampliando possibilidades.

5. REFERENCIAS

AFONSO, A .J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – nação e a emergência da regulação supra-nacional. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 75, 2001, p. 15-32.

AGÊNCIA câmara. **Educação aprova criação de universidade luso-afro-brasileira**. Agência Câmara, Brasília, 15 maio 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/CIDADES/134716-EDUCACAO-APROVA-CRIACAO-DE-UNIVERSIDADE-LUSO-AFROBRASILEIRA.html>> Acesso em: 23.mar.2010.

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade Nova**: textos críticos e esperançosos. Brasília: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007

ANDERSON, P. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós Neo-liberalismo**. São Paulo:Paz e terra, 1995.

ANDRADE, C.D. Cortar o tempo. **Lusografias**: Retrato do Nosso Tempo. Rio de Janeiro: 2011.

ANTUNES, F. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.º 75, p. 63-93, 2006.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (Org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

AZEVEDO, M. L. N. ; LIMA, L; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha e Sua Influência Na Educação Superior No Brasil. In: **I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre-RS. v. 1. p. 1-30.

AZEVEDO, M.L.N. A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (orgs.). **Reforma Universitária: Dimensões e Perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, p. 171-186, 2006.

AZEVEDO, J. A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e a garantia da qualidade: entre a competitividade, o desenvolvimento humano e a liberdade. **Oração de Sapiência**. Universidade Católica de Luanda. Angola, 7 de Agosto de 2009. Disponível em:< <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3075>>. Acesso em:12. Maio.2011.

AZEVEDO, F. O Sentido da Educação Colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320.

BANCO MUNDIAL. Como melhorar os processos e os resultados escolares. Palestra de Abertura. Curso de Verão. **Coleção Perspectivas Actuais – Educação**. Porto: 1996. Disponível em:< <http://www.cursoverao.pt/abertura.htm>>. Acesso em: 02.jun.2011

_____. **Avaliação da ajuda o que funciona e o que não e Porque?** (10/11/1998). Disponível em:< <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPANHISH/0,,contentMDK:20056492~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html>>. Acesso em: 01.jun.2011.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001**. Luta contra a pobreza. Panorama geral. Washington, 2000. Disponível em:< <http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/WDR/Proverv.pdf> >. Acesso em: 02, jun. 2012.

_____. **Relatório no : 24182-** Relatório De Progresso Da Estratégia De Assistência Ao País Para A República Federativa Do Brasil 20 de maio de 2002. Disponível em:< <http://web.worldbank.org/external/default/main?sortDesc=DOCDT&theSitePK=322341&pagePK=51187344&cntry=82649&menuPK=4962288&piPK=4724395>>. Acesso em: 01.jun.2011.

_____. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2006**, Washington, 20 de setembro de 2005. Disponível em:< <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:20653588~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:4607,00.html>>. Acesso em: 01.jun.2011.

BARROSO, J. O Século Da Escola: Do Mito Da Reforma À Reforma De Um Mito. In: **A educação entre o séc. XX e o séc. XXI: entre a utopia e a burocracia?** curso de Verão, 2000. Universidade de Lisboa. Disponível em:< http://www.cursoverao.pt/c_2000/joao_barroso.htm>. Acesso em: 01. Jun.2011.

_____. O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (org.). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação**. Lisboa: Educa, 2006. p. 43-70.

BASTOS, C. C. B. C. O processo de Bolonha no Espaço Europeu e a Reforma Universitária Brasileira. In: **Educação Temática Digital** -ETD, Campinas, v.9, n. esp., p.95-106, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592.

BOGDAN, R.T; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução ao método**. Porto, Portugal: Ed. Porto,1994

BORON, A. Os novos Leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In_ SADER, E; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo II. Que estado para qual democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Decreto nº 11.530,18. Mar.1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. [1915]. Disponível em:< <http://www2.camara>.

gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco -1915-522019-republicacao-97760-pe.html. Acesso em: 02.jun.2011.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1961. Disponível em:< <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em: 02.jun.2011.

_____. Definição dos cursos de pós-graduação. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Secretaria do Ensino Superior**. Brasília: 1965. Disponível em:< <http://www.ccpq.puc-rio.br/nucleode-memoria/textosfinais/parecerCFE97765.pdf>>. Acesso em: 02.jun.2011.

_____. Relatório do grupo de trabalho sobre reforma universitária (GTRU). **Diário Oficial da União**. Seção 1; art. 2-6: Brasília: 1968. p. 50; Disponível em:< <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3013957/dou-secao-1-23-08-1968-pg-50/pdfView> >. Acesso em: 02. jun. 2011.

_____. Emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília:1969 . Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 02. jun. 2011.

_____. II Plano Nacional de Desenvolvimento. (1970-1979) **Diário Oficial da União**. Brasília:1970. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF>. Acesso em: 02. jun. 2011.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília:1971 Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm >. Acesso em: 02. jun. 2011.

_____. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e das outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília:1973. Disponível em:< <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315> >. Acesso em: 02. jun. 2011.

_____. Avaliação e perspectivas. Secretaria de Planejamento. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. - 1982. Brasília: v.6, 1983. . Disponível em:<<http://www.schwartzman.org.br/simon/scipol/cnpq.pdf>>. Acesso em: 02. mai. 2011.

_____. Lei nº 7.044 . Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Brasília: de 18 de outubro de 1982b. Disponível em:< <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 02. jun. 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 18.set.2012.

_____. Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. >. acesso em 21/09/2012.

_____. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. acesso em 21/09/2012.

_____. PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de Necessidades especiais”. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 21/09/2012.

_____. Decreto 1721. 28/11/1995. Promulga o Acordo-Quadro de Cooperação, entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Conselho das Comunidades Europeias, de 29 de junho de 1992. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/D1721.htm>. acesso em 21/09/2011.

_____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. acesso em 21, set. 2012.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 21, set. 2012.

_____. Carta para o terceiro milênio (1999). **Ministério da Educação**. Brasília, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf >. Acesso em: 20, ago, 2012.

_____. Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 20.mar.2012.

_____. Parecer nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 20.mar.2012.

_____. Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação**. Brasília: 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20.mar.2012.

_____. Decreto n. 3.927, de 19 de setembro de 2001. Promulga o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: 2001d Disponível em: <http://www2.mre.gov.br/dai/b_port_139_3927.htm> Acesso em: 20.mar.2010.

_____. Decreto nº 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: 2001e . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 21.set.2011.

_____. Lei nº 10.436, 24, abr. 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Ministério da Educação. **LEX**. Coleção de Leis da República Federativa do Brasil, Brasília: 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm; acesso em 21.set.2011.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: 2002b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. acesso em 21.set.2012.

_____. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. **Ministério da Educação**. Brasília: 02 ago. 2004. Disponível em: <http://www.fedesp.org.br/superior/MEC%2002-08-04.htm>. Acesso em: 15. Set.2009.

_____. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Ministério da Educação**. Brasília: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. acesso em 21/09/2011>. acesso em 21/09/2011.

_____. Encontros do Mercosul Educacional. **Ministério da Educação**: Brasília: 2006a. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul_portugues.pdf> acesso em 03.abr.2012.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006.**Conselho**

Nacional de Educação: Brasília: 2006b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 08/10/2012

_____. Projeto de Lei da reforma da educação superior. Exposição de Motivos. **Ministério da Educação**, Brasília: PL n. 7200/2007b, MEC/ MF/ MT/ MCT. 12 jun. 2006. Disponível em: < <http://www.ufpe.br/ufpenova/images/documentos/anteprojeto.pdf>>. Acesso em: 08/4/2012

_____. Decreto n 6.096, 24 abr. 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2007a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 08/4/2012

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, n.555, jun, 2007, prorrogada pela portaria n.948, out. 2007. **Ministério da Educação**, Brasília: 2007b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em: 08/01/2011

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**, Brasília:2007c. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 16/10/2012.

_____. Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência. (2007). **Ministério da Educação**, Brasília:2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863 .>Acesso em 28 ago. 2012.

_____. IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2009. **Síntese de Indicadores 2009**. Disponível em:< http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoe_rendimento/pnad2009/ >. Acesso em: 29/04/2011

_____. Lei n. 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana — UNILA. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm> Acesso em: 13.1.2010.

_____. Mercosul. **Ministério das Relações Exteriores**. Brasília: 2010b. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>> Acesso em: 19.3.2010.

_____. Censo Escolar 2010 - Resumo Técnico –. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ministério da Educação**. 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179> Acesso em: 18.10.2012.

_____. Censo da Educação Superior 2010 - Resumo Técnico –. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ministério da Educação**. Brasília: 2011b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso em: 18.10.2012.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **O Fim do Triunfalismo Neoliberal**. Folha de São Paulo, Mais. Jul, 1994. Disponível em: < <http://bresserpereira.org.br/works/smallpapers/94-99FimTriunfalismoNeoliberal.pdf> >. Acesso em: 21, jul.2012

BUENO, J. G. S. . Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba : Edit. UNIMED, V.3, n. 5, p. 7-5,1999.

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

_____. Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política. Conferência. In: **XI Seminário Capixaba de Educação Especial**. Vitória: UFES, 2005.

CABRAL, G.P. A integração educacional no âmbito do ensino superior no MERCOSUL. In: **XVI Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito (CONPEDI)**, 2007, Belo Horizonte, Anais. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/guilherme_perez_cabral.pdf >. Acesso em 17/10/2012

CANÁRIO, R. A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. Revista SÍSIFO – **Revista de Ciências em Educação da Universidade de Lisboa**. História da Educação Comparada: Novos territórios e algumas revisitações a dois domínios disciplinares contíguos. n. 01- set – Dez., 2006. p. 27-36.

CARMO, R. A. E. . A política curricular e as mudanças estruturais do ensino superior no período neoliberal. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas- HISTEDBR**, 2009, Campinas. História, Sociedade e Educação no Brasil, 2009.

CARMO, A. A. do. Aspectos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Deficiência. In: FERREIRA, E. L. (Org). **Atividade Física, Deficiência e Inclusão Escolar**. Niterói: Intertexto, 2010. 126p, v. 1.

CARTOLANO, M.T.P. Formação do Educador do Curso de Pedagogia. A Educação Especial. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.19, n.46.set.1998.

CARVALHO, R. D. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CASTRO, A. A. **MEC apóia Universidade Nova**. 2007. Disponível em: <<http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag0307-90.htm>>. Acesso: 15 ago. 2009.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência na sessão de abertura da **26ª Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 22/10/2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, Ed. Cortez, 1991.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no Contexto do Ensino Superior: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v.4. n.1. p.49-58, Jan-abr.2001.

COMUNICADO de Praga. ***Towards The European Higher Education Area***. 2001. Disponível em: http://www.mctes.pt/ficheiros/Comunicado_de_Praga.pdf. Acesso em 20 set. 2009.

COMUNICADO de Berlim. ***Realising The European Higher Education Area***. 2003. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Comunicado_de_Berlim.pdf>. Acesso em 20 set. 2009.

COMUNICADO de Bergen. ***The European Higher Education Area***. 2005. *Achieving the Goals*, Disponível em: http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bergen_Comunicado.pdf. Acesso em: 20 set. 2009.

COMUNICADO de Londres. ***Towards The European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world***, 2007. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Londres_Communique_18May07.pdf>. Acesso em 20. set. 2009.

COMUNICADO de Leuven/Louvain-la-Neuve (EN) - **The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, April 2009. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf>. Acesso em 22 out. 2012.

CORSI, F. L. A globalização e a crise do Estados Nacionais. In: DOWBOR, L.; IANNI, O. **Desafios da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CORTESÃO, L.; STOER S. R. Cartografando a Transnacionalização no campo educativo: O Caso Português. In SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Ed. Unesp. 3ª Ed. 2007.

DEBRAY, R. **Les enjeux et les moyens de la transmission**. Éditions Pleins Feux, 1998.

DECLARAÇÃO **Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Jomtien: 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 27.ago. 2012.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. (1994). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 27.ago. 2012.

DECLARAÇÃO de Sorbonne. **Declaração conjunta sobre a harmonização da estrutura europeia do sistema superior**. Sorbonne:1998. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_da_Sorbonne.pdf>. Acesso em 28.jul. 2009.

DECLARAÇÃO de Bolonha. **Declaração conjunta dos ministros de educação europeus**,. Bolonha:1999a. Disponível em: <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf>. Acesso em 28.jul. 2009.

DECLARAÇÃO de Dakar. **Educação para Todos**, o compromisso de Dakar. Dakar: 1999b. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em 27.jul. 2012.

DECLARAÇÃO de Montreal. **Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão**. Montreal: 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em 27.ago. 2012.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. P. 36-59.

DGIDC. **Educação inclusiva**: da retórica à prática. Lisboa: DGIDC, 2009. Disponível em: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/EducacaoInclusivadareto_ricaapratica.aspx>. Acesso em 28.jul.2012.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. O Processo de Bolonha. In PEREIRA, E M A e ALMEIDA, M LP. **Universidade Contemporânea**: políticas do processo de Bolonha. Campinas. Mercado de Letras. 2009.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ENQA. (***Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area***).Helsínquia: European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2005. Disponível em: < <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>, Acesso em 28.jul.2009.

_____. ***Quality Assurance of Higher Education in Portugal***. Helsínquia: European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2006. Disponível em:< <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>>. Acesso em 28.jul.2009.

ESIB. The National Unions of Students in Europe. **Bologna With Student Eyes**. 2007. edition Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2007.pdf>>. Acesso em: 21.maio. 2011.

EUROPEAN - **agency for development in special needs education**, (2011). Disponível em: < <http://www.european-agency.org/agency-projects/heag/country-pages/portugal/national-approach-to-higher-education-pt>>. Acesso em: 21.maio. 2011.

FÁVERO, M. L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>.Acesso em: 02. Jun.2011.

FELIX, G. T. **Reconfiguração dos modelos de Universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.280f.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada**. São Paulo: Unesp, v. 2, p. 139-148, 1999.

FERREIRA, M.C.C. Alunos com deficiência na escola comum: os professores ensinam? Eles aprendem? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa Em Educação**, 28, 2005. Caxambu. Anais... 1 CD-ROM, p. 1-15.

FERREIRA, A. G. O Sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v.31, n.2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, S. **A Universidade do Seculo XXI: Concepções, finalidades de contradições**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2009. P.305.

_____. Reforma da Educação Superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as Universidades. **ANAIS. 33ª Reunião Anual da ANPEd**. 2010.Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt11>. Acesso: 02.fev.2012.

FRANÇA, R. L. de. O Trabalho como Princípio da Dignidade da Pessoa Humana: Estado, educação e cidadania. 2008, p. 151-174. In: LUCENA, C. A.(Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008, 217 p.

FRANCO, M. C.. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, no 72, Agosto/2000. p. 197-230

FRANCO, M.E.D; MOROSINI, M. verbete. In: MOROSINI, M.F. (org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Brasília:INEP, 2006. V. 2

FREITAS, S. N; MOREIRA, L.C. A Universidade frente a formação inicial na perspectiva da inclusão. (2001, p.65-74) In: . In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M.; BAPTISTA. C.R. (orgs) **Professores e Educação Especial** – formação em foco. Porto Alegre: Mediação, vol.1, 2011

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola improdutiva**. 6 ed. São Paul:Cortez, 2001.

GARCIA, R. G. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. 2008, p. 11-23. In: BAPTISTA, C. R. et al (orgs). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Parte I: Políticas de educação e a produção do conhecimento na área de educação especial. . Porto Alegre: Mediação, 2008. 304 p.,

_____. Política em educação especial e o trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Especial.**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316

_____. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28., 2005, Caxambu. Anais... 2005.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas De exclusão na América Latina. **Rev.Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009

GRUPO DE LISBOA. **Limites a competição**. Lisboa: Publicações Europa – América. 1994.

HAMELINE, D. Os professores: prisioneiros, cúmplices? Que nova profissionalidade? Suíça. In: **a educação entre o séc. xx e o séc. xxi: entre a utopia e a burocracia?** Lisboa. Curso de verão. Disponível em:< http://www.cursoverao.pt/c_2000/daniel_hameline.htm>. Acesso em: 01.jun.2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna** : uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo:Loyola:1994. 4ª ed. 349p.

HORTALE, V.A; MORA, J.G. Tendências das Reformas de Educação Superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. **Rev. Educação e Sociedade**.

Campinas, vol.25, n.88, p.937-960. Especial, out, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a14v2588.pdf>>. Acesso em: 14, jun.2010.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. RJ, Ed. Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

_____. Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. In: **Estudos Avançados**. Vol. 8, nº. 21, p. 147-163, maio/ago, 1994.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; SANTOS, M. M. P. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: II **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**, 2006, Domingos Martins. Trajetória de Pesquisa. Marília: ABPEE, 2006. V.1. p. 1-13.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**, vol. 26, nº 4 (104), pp. 564-574, outubro-dezembro/2006

LAUREL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: In_(orgs). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEHER, R. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um acontecimento fundacional para a Universidade Latino-americanista. 2008. P. 52 a 65; In: **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Sader, E; Gentili, P. Aboites, H. (Orgs). 300 páginas; Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO – 2008. Disponível em:< <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/>>. Acesso em: 21/05/2011

LEMONS, J.C. Newman e a Educação Liberal. **Revista Dicta e Contradicta**. On line. Disponível em: < <http://www.dicta.com.br/edicoes/edicao-1/newman-e-a-educacao-liberal/>>. Acesso em: 19, set. abr. 2012.

LIMA, L. C. **Educação ao Longo da Vida**. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPEZSEGRERA, F. América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior. **Rev. Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 11, n. 3, p. 09-36, set. 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000174&pid=S1414-4077200900030000300024&lng=en>. Acesso em: 02/10/2012.

LUCENA, C. A.(Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008, 217 p.

LUZ, R. J. P; ANGELO, G. V; MELO, P. A.; A Educação Superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração** (CAD/UFSC), Florianópolis, v. 7, p. 31-47, 2005. Disponível em:< <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2326>>. Acesso em: 02.abr.2012

MACHADO, L.; MACHADO, J. Globalização Capitalista e Apropriação. Implicações educacionais e ambientais. p. 43-64. In: LUCENA, C. (Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008, 217 p.

MANTEGA, G. **Perspectivas da Economia Brasileira e Mundial. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social** – CEDS. mai..2011. Disponível em:< <http://www.fazenda.gov.br/portugues/documentos/2011/p030511.pdf>>. Acesso em: 21/09/2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, L. A.R. A Visão de Licenciandos sobre a formação Inicial com vistas à atuação com a Diversidade dos alunos. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M.; BAPTISTA. C.R. (orgs) **Professores e Educação Especial** – formação em foco.Porto Alegre: Mediação, vol.1, 2011

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MELO, A.B. F. Os sinais de Bolonha e os desafios da construção do espaço Latino-americano de educação superior. **Revista La Cuestion Universitária**, v.6, 2010,PP.125-134. Disponível em: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_6/pdfs/LCU-6-11.pdf>. Acesso em: 02, mai 2012.MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, ano 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

_____.A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf>. Acesso em: 01.jun.2011.

MERCOSUL educacional. **A educação superior no setor educacional do Mercosul**. [2012]. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br>> Acesso em: 20.mar.2010.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, M.H. Gestão, Formação e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.11, n.33. Set/Dez, 2006. p. 406-423.

MIRANDA, S G. **Inclusão x Exclusão**: Determinantes histórico-sociais; tendências internacionais da inclusão e seus impactos nas políticas públicas de educação no Brasil. 2002. Disponível em: <http://www.sentidos.com.br/canais/imprimir.asp?codpage=1852&canal=educar>. Acesso em: 10 ago.2012.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K.R.M; JESUS, D.M.; BAPTISTA. C.R. (orgs) **Professores e Educação Especial** – formação em foco. Porto Alegre: Mediação, vol.1, 2011

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil:1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MOROSINI, M.F. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Brasília:INEP, 2006a. V. 2

_____. **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília, INEP. 2006b

MOURA, C. P. O processo de Bolonha e a formação em comunicação: a inserção da pesquisa nos cursos em Portugal. In: **Brasil-Portugal: I Colóquio Binacional de Ciências da Comunicação — Buscas e Tendências da Pesquisa Lusófona em Comunicação**, Natal, v. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0974-1.pdf>> Acesso em: 15. out.2011.

NEWMAN, J.H. **The Idea of a University**. New impression Longmans, green, and co. London; New York, Bombay, and Calcutta. 1907. Edição revisada: 2001, 523p. Disponível em:< <http://www.newmanreader.org/works/idea/>>. Acesso em: 12/05/2011

NÓVOA, A. **Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)**. Lisbonne: Educa, 1998.

NOSELLA, P. A escola brasileira do final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OCDE. **Reviews of National Policies for Education. Tertiary Education in Portugal**, http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/OCDE_124_paginas_pdf , 2006 Acesso: 15 Ago. 2009.

OLIVEIRA, F. de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M.C. (orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-81, 1999.

OLIVEIRA, J F.; CATANI, A M. et al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

ONU. **Convenção Europeia dos Direitos Humanos**. Disponível em:< <http://www.onu.org.br//>> . Acesso em: 21.maio.2011

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:< <http://www.onu.org.br//>> . Acesso em: 21.maio.2011

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas**. 1966. Disponível em:< <http://www.onu.org.br//>> . Acesso em: 21.maio.2011

ORTEGA Y GASSET, J. **Misión de la Universidad** (1930), en Obras completas. Madrid: Fundación José Ortega y Gasset / Taurus, 2005, IV, pp. 530-570. Disponível em:< <http://www.librosgratisweb.com/libros/mision-de-la-universidad.html>> . Acesso em: 12.maio.2011.

PAIM, A. A busca de um modelo universitário. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidade e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

PIMENTA, C.C. A Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no Contexto das grandes Tendências Mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, set/ out.1998, p.173-199.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTE, J. P. Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. **Revista da Educação**, 2006. 14. jan, p. 19-36.

PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Aprova as bases da reforma do ensino educativo. **Diário do Governo**, nº 173, I serie. 1973. Disponível em:< http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=lei_5_1973.pdf> . Acesso em: 21.mar.2012.

_____. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Lei n.º 46/86.14 de Outubro de 1986. **Diário da República** (Lisboa), I Serie, no 237,p. 3067.

_____. Assembleia da República. 1987. **Lei de bases do sistema educativo**. Lisboa, Assembleia da República.

_____. Despacho Normativo 98–A/92 de 26 de Junho—Capítulo I no. 7 e no. 8 c) e d), 1992. **Diário da República** (Lisboa), I Serie, no. 140, p. 2908.

_____. **Breve Evolução do Sistema Educativo Português**. Ministério da Educação Nacional de Portugal. [1997?] p. 26-36. Disponível em:< <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>> . Acesso em: 05. Jun. 2011.

_____. Lei 115/97. Assembleia da Republica. **Diário da Republica**. 1997b. Disponível em: < <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/09/217A00/50825083.pdf>>. Acesso em: 08. Jun. 2011.

_____. **Parecer sobre a Implementação do Processo de Bolonha** (Parecer n.º 6/2004). Conselho Nacional de Educação. 2004a. Disponível em: < http://www.cnedu.pt/files/1176995568_Parecer_2.2004.pdf>. Acesso em: 28.jul.2009

_____. **A Formação de Professores e o Processo de Bolonha. Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores**. Despacho n.º 13 766/2004. Diário da República, II série, Portugal: 2004b, pp. 10 579-80. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3407>>. Acesso em: 04/10/2012

_____. **Programa do XVII Governo Constitucional**. Ministério da Ciência, tecnologia e ensino superior. (2005-2009), [2005] p. 161. Disponível em: <<http://www.mctes.pt/>>. Acesso em: 21.mai.2011

_____. Lei 49/2005. Assembleia da Republica. **Diário da Republica**. 2005b. Disponível em: < http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D-80142EA2BB8A/497/11Lei_49_2006.pdf>. Acesso em: 08. Jun. 2011.

_____. **Apoios Especializados a Prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos Sectores Público, Particular e Cooperativo**. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, 2008. Disponível em: < http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=1316322 >. Acesso em: 21.jul.2012

_____. Lei n.º 85/2009. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. **Diário da República**, 1.ª série — N.º 166 — 27 de Agosto de 2009. Disponível em: < <http://dre.pt/pdf1sdip/2009/08/16600/0563505636.pdf>>. Acesso em: 21.mar.2012

_____. **Diagrama do Sistema Educativo Português**. Ministério da Ciência, tecnologia e ensino superior. (2011a) Disponível em: < <http://www.mctes.pt/>>. Acesso em: 21.mai.2011

_____. **Organograma do Sistema Educativo Português de acordo com os Princípios de Bolonha**. Ministério da Ciência, tecnologia e ensino superior. (2011b) Disponível em: < <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425>>. Acesso em: 21/05/2011

RAMALHO, B; NUNEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o Professor Profissionalizar o ensino: Perspectivas e Desafios**. Ed. Sulina, 2003. 208p

REDE EURYDICE. **O Sistema Educativo em Portugal**. Ministério da Educação. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Edição 2005-2006. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/np4/51>. Acesso em: 02.abr.2012

RELATÓRIO do grupo de trabalho da reforma universitária, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000116&pid=S0104-4060200600020000300021&lng=en. Acesso em: 02.abr.2012

RINALDI, R. P.; REALI, A M M R; COSTA, A M M R. **Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?** Ed:Horizontes, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007

RODRIGUES, D; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reforma os reformadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SANFELICE, J.L. Transformações no Estado-nação e Impactos na Educação. 2008, p. 65-83. In: LUCENA, C. A.(Org.). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008, 217 p.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004

_____. Da idéia de universidade a universidade de idéias. In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. Ed.6, p. 187-226

SAVIANE, D. O. Futuro da Universidade entre o Possível e o Desejável. **Fórum “Sabedoria Universitária”**;Unicamp, 2009. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/textos/professores_emeritos/O_futuro_da_universidade_Dermeval_Saviani.pdf>. Acesso em: 12.maio.2011

SEGRERA, F. L. **El impacto de la globalización y las políticas educativas em los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe**. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/mollis/lsegrera.pdf>>. Acesso em 02.abr.2012.

SGUISSARD, V. **O banco mundial e a educação superior**. Revisando posições. 2001. Mimeo - (versão preliminar)

SIEBIGER, R. H. O processo de Bolonha e os novos espaços Transnacionais de educação superior Latino-Americanos: A universidade brasileira em movimento In: **Cadernos PROLAM/USP** (Ano 9 — Vol. 2 — 2010) p. 119-135. Disponível em:< http://www.usp.br/prolam/downloads/2010_2_7.pdf> Acesso em 03.abr.2012.

SILVA, R.H.R; SOUZA, S.B; VIDAL, M.H.C. Dilemas e Perspectivas da Educação Física diante do Paradigma da Inclusão. **Revista: Pensar a Prática**: 11/2; mai/ago; 2008, p.125-135.

SIQUEIRA, A. A educação analisada sob o foco do contexto econômico In: **Revista Folha Dirigida**. Livraria Dirigida, 2002

SIQUEIRA, A. Organismos Internacionais, Gastos sociais e Reforma Universitária do Governo Lula In: NEVES, L.M. (ORG) **Reforma Universitária do Governo Lula**: Reflexões para o debate.São Paulo, 2004.

SOUSA, S.B. **Inclusão e aprendizagem dos alunos com Deficiência do aluno mental: expectativas dos professores**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008.161f

TEIXEIRA, A. **A Educação não é Privilégio**. 2ª ED.São Paulo:Companhia Editora Nacional, 1998.

TERREN, E. A educação entre o séc. XX e o séc. XXI: entre a utopia e a burocracia? **curso de Verão**, 2000. Universidade de Lisboa. Disponível em:< http://www.cursoverao.pt/c_2000/eduardo_teren.htm>.Acesso em: 01. jun. 2011.

TORRES, C.A. Estado, privatização e Política educacional. In: GENTILI,P.(org) **Pedagogia da exclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 6 ed., 2000.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: ed.Atlas, 1994.

UNESCO. **48th International Conference on Education**: Conclusions and Recommendations. Geneve: IBE, 2008. Disponível em:< http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Abschlussdokument_ICE_english.pdf>. Acesso em: 26, jul, 2012.

_____. **La participación en la educación para todos**: la inclusión de alumnos com discapacidad. Boletín EFA 2000, 1999. Disponível em:< <http://www.inclusion-ia.org/espa%F1ol/Norm/inclusio.pdf>>. Acesso em: 15, jun, 2012.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação (1998). Disponível em:< <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 18, set. 2012.

UNIÃO européia – Versão Consolidada do Tratado da União Européia. **Jornal Oficial** da União Européia. Site Oficial. 2010, p.13-83. Disponível em:< <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0013:0046:PT:PDF>>. Acesso em: 15/06/2011.

UNIAM — **Universidade Federal da Integração Amazônica**. Projeto de Implantação — junho de 2009. Disponível em: <[http://www.integramazonia.com.br/arquivos/ UNIAM_1_Edicao.pdf](http://www.integramazonia.com.br/arquivos/UNIAM_1_Edicao.pdf) [sítio atualmente desativado]> Acesso em: 23.mar.2010.

UNIVERSIDADE nova de Lisboa. Disponível em: <http://www.unl.pt/guia/2009>. Acesso: 24.set.2009.

VICTOR, S.L. Formação Inicial e Pesquisa-Ação Colaborativa na UFES. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA. C.R. (orgs) **Professores e Educação Especial** – formação em foco. Porto Alegre: Mediação, vol.1, 2011

VIDAL, M.H.C. **Atando nós que constroem redes...** a expansão da rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação. Dissertação (Mestrado em Educação). UFU: Uberlândia, 2006.