

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

SIRLEINE BRANDÃO DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR:**

**Análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no
ensino superior no Estado de São Paulo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

SIRLEINE BRANDÃO DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR:**

**Análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no
ensino superior no Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

SÃO PAULO
2013

BANCA EXAMINADORA

Ao Diogo, menino que me fez ver para além do que se mostra...

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por sempre acreditarem em mim e por possibilitarem em sua simplicidade a certeza de que eu poderia ir mais longe.

Às minhas queridas irmãs pela força, carinho e entusiasmo.

Ao meu querido Matheus, filho valioso pela sua extrema sensibilidade e carinho.

Ao Nelson, companheiro de uma caminhada que soube esperar junto e que, com suas palavras sábias me fortaleceu.

Aos meus amigos que sempre souberam me escutar, questionar, compartilhar e me ensinar.

Ao professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno orientador desse trabalho, pelo seu acolhimento, confiança e carinho com que sempre me tratou, pelo seu envolvimento, por tudo que me ensinou e pelas boas conversas que tivemos nesse período.

Aos professores do EHPS pelas aulas maravilhosas, pela dedicação, seriedade e comprometimento.

À professora Dra. Luciana Maria Giovanni, por seu carinho, atenção, contribuição e dedicação.

À professora Dra. Kátia Regina Moreno Caiado por seu generoso acolhimento e por suas valiosas contribuições.

À Betinha, uma pessoa especial.

À todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte desse momento da minha história.

E por fim, quero agradecer ao CNPq que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa.

RESUMO

Esta investigação, levada a efeito em 2013, teve como objetivo analisar os currículos dos cursos de formação de professores como expressões diferenciadas de perspectivas teórico-políticas que norteiam a escolarização de alunos com deficiência. Tendo como base as diretrizes e ações que norteiam a implantação das políticas nos currículos das Licenciaturas, procurou verificar se os cursos nas Universidades contribuem para a formação docente numa perspectiva inclusiva. A análise dos Planos nas Licenciaturas de quatro Universidades do Estado de São Paulo, referentes ao ano de 2012, tendo como critério de seleção as Instituições de Ensino Superior que obtiveram as maiores notas no Índice Geral de Cursos (IGC), divulgadas pelo MEC, em 2012, e pelo portal *Times Higher Education* (THE), para os quais, buscou-se examinar se os cursos de formação docente tratam a questão da inclusão com olhar voltado para a especificidade da deficiência, a partir de denominações terminológicas e classificações numa concepção de formação direcionada para a transmissão de técnicas ou se há preocupação com aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização desses alunos, cuja perspectiva favoreça a reflexão sobre seu fazer pedagógico. Para tanto se adotou como método de pesquisa, a abordagem quantitativo-qualitativa com técnica de análise de conteúdo. Para coleta foram utilizados como fonte: a grade curricular e os Planos de Disciplinas dos cursos que, de alguma forma, incorporam temas sobre a escolarização de alunos com deficiências oferecidos nas Universidades, sob referência de autores como: Cury (1998; 2002; 2011); Bueno (1999; 2002; 2008; 2011); Skrtic (1996); Imbernón (2005); Tardif (2011) e Nóvoa (1997). Os principais achados foram: a diversidade da temática sobre Educação Especial e/ou Inclusiva prioritariamente nos cursos de Pedagogia; a diversificação do enfoque dado a Educação Especial e/ou Inclusiva, parecendo expressar a ambiguidade inerente ao campo, entre uma perspectiva meramente pragmática e uma incorporação pouco consistente das ciências sociais, e por consequência não permite o avanço teórico para além das bases tradicionais da psicologia e biologia, que termina por restringir a deficiência às manifestações individuais.

Palavras chave: educação especial formação docente, licenciatura, educação inclusiva

ABSTRACT

The objective of this investigation, concluded in 2013, was to analyze the curriculums of teacher education programs as being differentiated expressions of the theoretical-political perspectives that orient the schooling of special needs students. Based on the directives and actions that orient the implementation of such policies in teacher licensing courses, this study seeks to verify whether the universities contribute to the preparation of these teachers with a vision of inclusion. The analysis of courses of study for the year 2012 at four universities in the state of São Paulo, chosen based on the scores from the *Índice Geral de Cursos (IGC)*, published by MEC in 2012, as well as scores from *Times Higher Education (THE)*, sought to examine whether the teacher preparation programs dealt with the question of inclusion by looking at the specificities of the deficiencies, starting with terminology and classification in a vision of teacher preparation concerned with passing on specific techniques, or if there were social, political and pedagogical concerns related to the schooling of these students, a perspective which favors reflection on pedagogical practice. To this end, a qualitative-quantitative approach was adopted, making use of content analysis. Sources for data collection included program curricula and syllabi of courses that in some form approached the topic of the schooling of special needs students from each of the universities, with Cury (1998; 2002; 2011), Bueno (1999; 2002; 2008; 2011), Skrtic (1996), Imbernón (2005), Tardif (2011) and Nóvoa (1997) providing the theoretical framework. Principle findings include a diversity of themes related to Special Education or Inclusion in teacher preparation courses, with pedagogy being a priority; and a diversity in the emphases given to Special Education and/or Inclusion, seemingly reflecting the ambiguity inherent in the field, between a merely pragmatic perspective and one that is barely consistent with the viewpoint of social sciences, consequently not permitting for theoretical advances beyond the traditional foundations of biology and psychology, which end up restricting the deficiency to its individual manifestations.

Key words: special education, teacher preparation, teacher licensing, inclusion

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Títulos selecionados em relação à IES onde foram defendidos (2009 a 2011)	14
Tabela 2	Licenciaturas oferecidas pelas Universidades	98
Tabela 3	Síntese da distribuição das disciplinas pelas categorias através de seus títulos	102
Tabela 4	Síntese da quantidade de disciplinas em cada Licenciatura das 17 Universidades selecionadas de acordo com as categorias criadas	103
Tabela 5	Quantidade de Universidades que tratam do tema sobre a área da Psicologia nas diferentes Licenciaturas	106
Tabela 6	Quantidade de Universidades que tratam dos temas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, NEE, Deficiências, Adaptações Curriculares nas diferentes Licenciaturas	107
Tabela 7	Carga horária das disciplinas oferecidas nas licenciaturas das 17 universidades selecionadas	110
Tabela 8	Natureza das disciplinas oferecidas pelas 17 Universidades selecionadas	111
Tabela 9	Síntese do levantamento dos títulos apresentados nos Planos das Disciplinas selecionadas nas quatro Universidades	139
Tabela 10	Síntese do levantamento bibliográfico da disciplina de LIBRAS, por universidade	151
Tabela 11	Síntese do levantamento bibliográfico de Educação Física	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento das Universidades do Estado de São Paulo selecionadas para análise	97
Quadro 2	Distribuição das disciplinas pelas categorias através de seus títulos	100
Quadro 3	Quantidade de Disciplinas sobre a área de Psicologia oferecidas nas Universidades selecionadas	109
Quadro 4	Quantidade de Disciplinas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, NEE, Deficiências, Adaptações Curriculares oferecidas nas Universidades selecionadas	109
Quadro 5	Categorização das disciplinas através dos títulos das disciplinas de quatro Universidades selecionadas para análise	118
Quadro 6	Nova categorização das disciplinas das quatro Universidades selecionadas para análise	120
Quadro 7	Categorias, Índices e Indicadores	122
Quadro 8	Recorrência dos indicadores nos Planos de disciplinas	126
Quadro 9	Objetivos das disciplinas gerais sobre educação especial e/ou inclusiva	130
Quadro 10	Conteúdos das disciplinas gerais sobre educação especial e/ou inclusiva	137
Quadro 11	Objetivos da disciplina de LIBRAS	144
Quadro 12	Conteúdos da disciplina de LIBRAS	148
Quadro 13	Objetivos das disciplinas de Educação Física	155
Quadro 14	Conteúdos das disciplinas de Educação Física	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Conselho Pleno
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNUD	Programa das Unidas para o Desenvolvimento
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
THE	<i>Times Higher Education</i>
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	21
1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE	21
1.1.1 As Críticas a essa Perspectiva	40
1.1.2 As proposições Alternativas	48
1.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	62
1.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	68
1.3.1 As críticas a essa perspectiva	79
1.3.2 Algumas proposições alternativas	83
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA OFERTA E DOS PLANOS DE DISCIPLINAS	88
2.1 CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	88
2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	92
2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA NAS UNIVERSIDADES PAULISTAS	94
2.3.1 Critérios para a seleção de Universidades do Estado de São Paulo para realização da análise	94
2.3.2 Levantamento dos cursos de licenciaturas nas Universidades selecionadas	97
2.3.3 Levantamento de disciplinas que contemplam o tema da Educação Especial em seus títulos	98
2.3.4 Elaboração de categorias, organização e classificação dos títulos das disciplinas	99
2.3.5 Quantificação de disciplinas distribuídas em cada categoria	103

2.3.6	O refinamento das Universidades a terem seus Planos de Disciplinas analisados	115
2.3.7	Nova categorização a partir dos títulos e ementas dos Planos de Disciplinas das quatro Universidades selecionadas e elaboração dos índices e indicadores para análise	119
2.4	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA NOS PLANOS DE DISCIPLINAS DE QUATRO UNIVERSIDADES PAULISTAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS OBJETIVOS, CONTEÚDOS E AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
2.4.1	As Disciplinas Gerais sobre Educação Especial e/ou Inclusiva	129
2.4.1.1	Objetivos	132
2.4.1.2	Conteúdos	136
2.4.1.3	Referências Bibliográficas	139
2.4.2	As disciplinas do ensino de LIBRAS nos Planos	142
2.4.2.1	Objetivos	146
2.4.2.2	Conteúdos	147
2.4.2.3	Referências Bibliográficas	150
2.4.3	A Licenciatura em Educação Física	153
2.4.3.1	Objetivos	157
2.4.3.2	Conteúdos	158
2.4.3.3	Referências Bibliográficas	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
	ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa: Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais, no Projeto de Pesquisa: Inclusão/Exclusão escolar e desigualdades sociais, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O tema central versa sobre a análise dos currículos de formação inicial docente tendo em vista as políticas educacionais pautadas pelo enfoque inclusivista e de como estas políticas estão sendo incorporadas pelas principais Universidades do Estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da proposta deste estudo, realizou-se uma pesquisa quantitativo-qualitativa.

O foco sobre formação inicial docente nos cursos de Licenciaturas em relação aos processos de escolarização de alunos com deficiência se insere numa das preocupações atuais, desde que este profissional deparar-se-á em sala de aula com situações que exigirão conhecimento teórico e prático.

Muitas são as demandas da sala de aula, sendo recorrente atualmente nas escolas, sem dúvida, a entrada dos alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Não é de hoje que muitos têm se debruçado sobre o assunto em questão, mas persiste no discurso do professor “o não saber fazer” com esses alunos, devido à “falta de formação”.

No decorrer de minha trajetória como professora da Rede Pública Municipal de São Paulo, tenho percebido a angústia vivida por tais profissionais. “O que mobiliza tal angústia? De que formação o professor está falando quando afirma não ter formação adequada? Há formação? Se há formação, esta se adequa às exigências atuais de políticas inclusivas? Quais as concepções que a embasa?” Segundo Imbernón (2005, p. 42) “a formação [deve] dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara”.

Partindo dessa premissa, a análise da formação inicial do professor faz-se necessária, a partir do estabelecimento de relações com aspectos mais amplos da sociedade, como: o político e econômico, para não cingi-lá apenas à sua formação específica, sem que se estabeleçam relações com aspectos macrossociais que interferem nessa sua formação.

Com o objetivo de ampliar o debate sobre essa questão foi realizado levantamento preliminar, a partir de dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2012) que possibilitassem uma busca mais aprofundada para a questão da formação inicial do professor para atender a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Constatou-se que há muitas pesquisas sobre o tema referente à inclusão, muitas fazem alusão à formação do professor, focalizando o discurso produzido por esses sujeitos, seja através de entrevistas, relatos ou produções de textos, seja por meio de observações da rotina em sala de aula, dos sentimentos que a inclusão causa nesses profissionais e da forma como se constituem seus fazeres.

Utilizou-se para coleta de dados sobre as pesquisas desenvolvidas sobre o tema, os registros que constam do Banco de Teses da CAPES, referentes aos anos de 2009, 2010 e 2011. Para coleta desses dados procedeu-se com a busca através do seguinte descritor: “*formação professor deficiente*”. Esta busca restringiu-se a apenas um descritor, portanto, não é uma pesquisa ampliada dos trabalhos realizados neste período de tempo, entretanto, demonstra minimamente o que vem sendo produzido na área.

Nesta primeira busca muitos trabalhos apareceram, no entanto os trabalhos que não traziam relação com a temática da formação inicial docente e aspectos relacionados à inclusão foram descartados.

A partir deste levantamento foram selecionados 11 trabalhos que traziam em seus títulos ou em seus resumos referências à formação inicial do professor e a temática da inclusão. Foi possível identificar ainda que, dos trabalhos selecionados: seis foram defendidos no ano de 2009, dois em 2010 e três no ano de 2011.

Quanto a sua procedência, esta pode ser observada na tabela a seguir:

Tabela 1. Títulos selecionados em relação à IES onde foram defendidos (2009 a 2011).

Universidades	Quantidade
Universidade Federal do Espírito Santo	2
Universidade Tuiutí do Paraná	2
UNESP – Marília	2
Universidade Federal Fluminense	2
PUC – Paraná	1
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Federal de Uberlândia	1
Total	11

Por meio da leitura dos resumos dos trabalhos que discorrem sobre a formação inicial docente foi possível constatar que uma das preocupações maiores volta-se para a necessidade de transformações dos cursos de formação de professores para responder aos processos de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Sob a óptica política, Braga (2009) faz uma análise da literatura da área e em documentos legais e conclui que a realidade que se apresenta ao professor faz parte de uma crise educacional nacional que parte de uma problemática abrangente, e que inclui as condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira, a qual é profundamente marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, desigual, excludente e injusta.

Em âmbito mais restrito, Fonseca-Jones (2010) ressalta que os estudantes ingressantes do curso de Pedagogia de uma Universidade Paulista, apresentam atitudes sociais pouco favoráveis em relação à inclusão, mas que estas podem ser sanadas no decorrer do curso, pois, segundo a autora, ele (o curso) apresenta uma matriz curricular favorável à mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Enquanto que Ribeiro (2011) aponta que, embora a maioria dos docentes tenha se mostrado receptiva às propostas da Educação Inclusiva, não se sentem preparados para atuar e nem para formar para a diversidade. Os cursos analisados, segundo esta autora, não apresentam nenhum tipo de formação para a diversidade.

Santos (2009) enfatiza a reorganização que determinados cursos de Pedagogia vêm realizando para oferecer uma melhor formação em relação à educação inclusiva, assim como Caetano (2009), que se refere a ajustes que podem ser efetuados nos cursos de formação de professores para a atuação numa perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência. Azevedo (2011), por sua vez, refere-se à natureza do currículo que, segundo a autora, deve expressar com mais clareza a especificidade, sem cair no “especialismo” médico ou psicológico.

Se, por um lado, Silva, Cristina (2009) destaca que a discussão sobre inclusão encontra-se num processo inicial que demanda muita discussão e inserção do tema nas licenciaturas analisadas, Falchetti (2009) constata em sua pesquisa que a disciplina de educação inclusiva está presente em alguns dos cursos analisados, fato que atende de forma parcial às disposições das políticas educacionais brasileiras de formação docente para a educação inclusiva.

Fernandes (2011), tendo como foco apenas um curso de formação de professores, ressalta as contribuições na organização de escolas inclusivas, na caracterização das adaptações curriculares e do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais que permitem o acesso à aprendizagem e democratização da escola pública. De acordo com o autor, o curso analisado oferece aos professores elementos necessários para sua formação docente, tendo a reflexão sobre sua prática como fundamental para sua profissão.

As pesquisas circunscrevem-se na análise da formação inicial no curso de Pedagogia, seja através de documentos legais, institucionais, que norteiam o Projeto Político Pedagógico, seja através de entrevistas, histórias de vida, estudos de casos. Outras propõem uma discussão sobre as Políticas Públicas voltadas para formação do professor e sua atuação na escola regular. A relação teórico-prática presente nos cursos de formação e as impressões dos futuros professores também são assuntos abordados nas pesquisas levantadas sobre formação de professores.

Outro ponto a destacar destas pesquisas refere-se às concepções expressas pelas práticas dos professores. Verificou-se como, diferentes discursos vão definindo posições e verdades sobre quem precisa ser incluído e que saberes seriam importantes para que o professor pudesse se sentir preparado para atuar, no que se convencionou chamar de escola inclusiva. Em algumas pesquisas foi possível explicitar também como a ideia de inclusão aparece aliada aos discursos

clínicos, religiosos, psicológicos e educacionais corretivos que a produzem, determinando distintas condições para a inclusão.

Essa é uma questão que merece destaque, pois a prática do professor expressará as concepções que ele tem sobre inclusão e como se constituiu esse processo denominado inclusivo. Nesse sentido, a formação inicial é de fundamental importância, desde que propicie ambientes favoráveis a discussões e reflexões conceituais e aprofundadas acerca desta realidade, contribuindo com a formação do futuro professor.

A educação está alocada em determinações legais que propõem medidas que devem ser cumpridas no estabelecimento das propostas educacionais e, nesse sentido, alguns pesquisadores como, Braga (2009), fazem uma análise dos documentos oficiais sobre a Educação Especial e de como as universidades devem atender a essa demanda. O autor ressalta a flexibilização, no que se refere à formação dos professores através de emprego de conceitos diferenciados e ambíguos, a flexibilização quanto à inserção de disciplinas que contemplam a Educação Especial nos cursos de formação do professor e, atenta para o fato de que esses documentos não deixam claro qual a concepção que os embasa, apresentando algumas contradições entre eles e a realidade que desejam expressar.

Pode-se observar neste levantamento que há apenas uma pesquisa que trata da análise do currículo de todas as Licenciaturas em quatro Universidades Federais. Esta pesquisa constatou que:

[...] Tal formação trata das questões sob ótica da diversidade humana. Há preocupações relacionadas ao acesso físico, adaptações de materiais, não sendo discutidas práticas inerentes ao ato de ensinar [...] Quanto aos currículos 13 cursos discutem a temática e 16 não abordam a temática. Tal discussão encontra-se num processo inicial que demanda muita discussão e inserção do tema nas licenciaturas analisadas. (SILVA CRISTINA, 2009, s/p)

Das onze pesquisas selecionadas, apenas cinco têm como foco a análise dos processos oficiais de formação inicial docente, a partir do currículo dos cursos de formação, entretanto, somente nos cursos de Pedagogia. Este resultado corrobora com o estudo feito por Bueno e Marin (2009), no qual verificam a baixa produção sobre formação inicial, e mais precisamente sobre a análise do processo oficial de formação em todas as Licenciaturas que formam os professores da Educação Básica.

A partir das considerações acima, o presente trabalho pretende avançar nessa discussão, na tentativa de responder ao seguinte:

PROBLEMA

Reconhecendo que as universidades possuem autonomia acadêmica e que grande parte de seus professores e pesquisadores expressam perspectivas críticas frente às políticas atuais que envolvem a formação docente e a escolarização de alunos com deficiência, a oferta de disciplinas e seus respectivos planos de ensino contemplam estudos sobre Educação Especial numa perspectiva inclusiva? Como esse enfoque tem sido incorporado pelos diferentes cursos de formação de professores?

Questões decorrentes

1. A oferta de disciplinas expressa a inserção da educação inclusiva como um tema a ser privilegiado nos diferentes cursos de formação de professores?
2. Os planos dos cursos de licenciatura contemplam conteúdos sobre educação especial, alunos com deficiência ou inclusão escolar na formação dos professores capacitados?
3. Os conteúdos adotados indicam a adoção de perspectiva que favorece a inclusão escolar, privilegiando aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização de alunos com deficiência, ou se centram na perspectiva tradicional de imputar às características intrínsecas da deficiência as dificuldades de sua escolarização?

OBJETIVOS

Geral

Analisar os currículos dos cursos de formação de professores como expressões da perspectiva atual de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Específicos

Analisar os currículos de cursos de licenciaturas procurando verificar se:

- a) incluem disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial, alunos com deficiência ou inclusão escolar na formação dos professores;
- b) os conteúdos adotados indicam a adoção de perspectiva que favorece a inclusão escolar privilegiando aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização de alunos com deficiência, ou se centram na perspectiva tradicional de imputar às características intrínsecas da deficiência as dificuldades de sua escolarização.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Procedimento de coleta de dados

Para coleta foram utilizados como fontes documentos institucionais como: os Planos e Programas de Disciplinas que, de alguma forma, incorporam temas sobre a escolarização de alunos com deficiências oferecidos nas Universidades.

A coleta e análise dos dados foi dividida em quatro etapas, subdivididas em momentos.

1ª ETAPA: coleta dos dados, subdividida em 3 momentos:

1º momento: levantamento das Universidades do Estado de São Paulo que obtiveram notas 4 e 5 no Índice Geral de Cursos (IGC), divulgados no portal do Ministério da Educação (MEC), na Internet, no ano de 2012 e é composto também de uma pesquisa sobre as melhores Universidades do mundo. Tal pesquisa foi efetivada através do portal *Times Higher Education* (THE)¹.

2º momento: seleção dos cursos de Licenciaturas nas Universidades selecionadas;

3º momento: seleção das disciplinas nestas licenciaturas que desenvolvessem temas sobre a educação especial e alunos com deficiência. Posteriormente, conforme o volume de Planos e Programas de ensino disponibilizados via Internet foi realizado contato com as Universidades para solicitação daqueles que não estavam disponíveis *on-line*.

¹ O *Times Higher Education* (THE), segundo seus dirigentes, tem estado no centro de ensino superior do Reino Unido há mais de 40 anos. Durante esse tempo, construiu uma sólida reputação como uma das fontes mais autorizadas e confiáveis de informações sobre o ensino superior.

2ª ETAPA: categorização e quantificação das disciplinas, subdividida em 3 momentos:

1º momento: categorização das disciplinas, de acordo com Bardin (1977), na qual foi realizada a leitura dos títulos e sua categorização.

2º momento: quantificação de disciplinas que contemplavam temas referentes à Educação Especial e/ou Inclusiva ou que faziam referência às Necessidades Educativas Especiais, Deficiências, Adaptações Curriculares.

3º momento: quantificação quanto à natureza e carga horária das disciplinas nessas Licenciaturas.

3ª ETAPA: refinamento das Universidades a terem seus Planos de Disciplinas analisados, subdividida em 3 momentos:

1º momento: seleção das Universidades que seriam analisadas.

2º momento: refinamento das categorias propostas com vistas a uma criteriosa classificação, tendo por base, além dos títulos das disciplinas, também a suas respectivas ementas.

3º momento: levantamento de índices e indicadores para a análise.

4ª ETAPA: apresentação e análise dos resultados obtidos, subdividida em 3 momentos:

1º momento: apresentação e análise da organização curricular nas 17 universidades selecionadas inicialmente.

2º momento: análise dos Planos de Disciplinas de quatro universidades selecionadas entre as dezessete.

3º momento: análise dos conteúdos, objetivos e referências bibliográficas de três conjuntos de disciplinas, com base nos seguintes critérios: a) uma que abarcasse uma perspectiva geral sobre o tema; b) uma que fosse específica de uma determinada deficiência; e, c) uma que fosse específica de um determinado curso.

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Esta etapa da pesquisa foi dividida em três tópicos.

O primeiro apresenta e analisa os dados quantitativos referentes à inclusão de disciplinas nos cursos de licenciaturas nas dezessete Universidades

selecionadas. Para tanto foram utilizadas as informações disponíveis sobre as disciplinas, sendo que tais informações centraram-se, neste primeiro momento, nos títulos das mesmas.

O segundo dispõe e analisa os dados referentes a todos os Planos de Disciplinas das quatro Universidades selecionadas, levantando-se os índices e indicadores que deram suporte à análise.

E o terceiro refere-se à análise dos conteúdos, objetivos e referências bibliográficas dispostos em Planos específicos que pudessem ser cotejados entre as quatro universidades.

Para o desenvolvimento desta discussão a presente dissertação está organizada em dois capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo situa a temática da formação de professores para a educação especial/inclusiva, apoiada em autores de referência da área que serviu de base para a análise do material coletado. Nesse sentido, procura-se recuperar a discussão sobre as políticas de formação de professores e a escolarização de alunos com deficiências, incorporando as contribuições de Coraggio e Torres (1997), Imbernón (2005), Tardif (2011), Nóvoa (1997), Skrtic (1996) e Bueno (1999; 2002; 2008; 2011).

O segundo capítulo centra-se na apresentação dos dados e na análise dos resultados mediante a apresentação da organização curricular das Universidades selecionadas para a análise, bem como da análise dos Planos de Disciplinas por meio da análise de conteúdo.

Finalmente, nas considerações finais são apresentadas algumas constatações e reflexões sobre o cenário atual das políticas de formação de professores para o atendimento do aluno com deficiências nas escolas, em classes regulares de ensino.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A possibilidade de arriscar é que nos faz homens. Voo perfeito no espaço que criamos. Ninguém decide sobre os passos que evitamos. Certeza de que não somos pássaros e que voamos. Tristeza de que não vamos por medo dos caminhos...

Damario da Cruz.

1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação, compreendida como um direito seja por meio da Constituição, onde documentos nacionais e internacionais, dos quais o Brasil é signatário, não se efetiva por si só, como expressão legal, no plano da vida cotidiana social e econômica. Esta efetivação revela-se de forma contraditória, afirmando a Educação como um direito ao mesmo tempo em que limita sua efetivação a uma parcela significativa da sociedade, entretanto,

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 247).

O estatuto do direito à educação se revela como um campo de embates de poder na sociedade e seus resultados são decorrentes da correlação de forças sociais e a consequente permeabilidade do Estado às pressões desses embates, sendo assim, sempre há contradições que demonstram ideologias que se complementam ou se contrapõem em determinados e diferentes momentos históricos.

A partir dos anos 1990 o mundo observa uma mudança de paradigma referente às políticas internas e externas. Com o crescente conceito da globalização, o mundo passa a definir seu cenário assentado em concepções tecnicistas, que veem a produtividade como forma de desenvolvimento. O Brasil como muitos outros países nesse processo desenvolvimentista, experimenta uma nova forma de administrar, tendo por princípio concepções da política neoliberal².

Segundo Shiroma et al (2011, p. 9 grifo dos autores):

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *lóci* privilegiados.

Nesse novo contexto de grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais dissemina-se por todo o mundo, um discurso político que prega ser necessário encontrar novos caminhos para a educação, por meio de uma retórica de desenvolvimento do sujeito para que este se transforme em alguém participativo, reflexivo, emancipado.

[...] este discurso tenta escamotear, esconder a presença do movimento da exclusão presente na escola atual e na realidade socioeconômica. Pois, de maneira geral, apresenta-lhes uma falsa realidade: a de que existe de fato inclusão social e econômica das minorias excluídas (SILVA CRISTINA, 2009, p.81).

E o que se torna ainda mais trágico é o fato, de que este discurso vem carregado de uma falsa ideia de que o sujeito é responsável por sua ascensão social, e a escola é o caminho mais seguro e garantido para alcançar os sonhos almejados.

Esta maneira de pensar a educação, vendo-a como uma forma de salvação da sociedade não é uma novidade, como pode ser evidenciado nas palavras de

² De acordo com Martins (1997, p. 20 grifo do autor), “as políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital *inclusão precária e instável, marginal*. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E, também, ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. Esse é um meio que claramente atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes”.

Saviani (1973, p. 2), “[...] agarrar-se à educação como a uma espécie de tábua de salvação para os problemas nacionais representaria uma posição ingênua, destituída de criticidade”. Portanto, há que se rever os condicionantes da educação em relação à realidade global, esta não é desvinculada de outras questões diretamente relacionadas à estrutura política.

Shiroma et al (2011) apontam o fato de que já na década de 1930, tomava forma um ideário reformista que vinha se delineando desde as décadas de 1910 e 1920. Nesse ideário pareciam estar

[...] contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos. Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino. (SHIROMA et al, 2011, p. 15).

Segundo as autoras, o ideário das reformas no país se desenhava tendo como pano de fundo, a criação de cidadãos a partir de uma educação voltada para a modernização almejada para o país, orientando assim a nova nacionalidade a ser construída e a escola tinha uma função no trato da questão social.

Evidentemente que essas reformas aconteciam em meio a reações, contradições que sempre apareceram no embate político entre forças, o que demonstra o estado de tensão que é vivido na elaboração e na implementação de políticas educacionais.

Na década de 1940, a discussão sobre os aspectos sociais da educação continuou tendo espaço garantido no debate nacional, entretanto o que prevaleceu foi o velho dualismo educacional, no qual havia uma escola para os ricos e outra para os pobres que seriam preparados para o mercado de trabalho.

Nas décadas de 1960 e 1970:

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico na vida intelectual e artística do país. (SHIROMA et al, 2011, p. 29).

Nesta linha de raciocínio, as autoras continuam descrevendo o ideário de educação que embasava as reformas educacionais no país. Na década de 1990, continuou-se atribuindo à educação a forma de salvação de todas as mazelas sociais. Foi elaborada nesta década vasta documentação referente aos rumos que a

educação deveria tomar. Os sistemas educativos deveriam se adequar para a oferta de conhecimentos e habilidades requeridas pelo sistema produtivo. Mais uma vez, como se constata a educação seria a tábua de salvação de uma sociedade extremamente desigual e excludente. Nesta perspectiva, documentos internacionais, como, por exemplo, o Relatório Delors³ especifica as tarefas para a educação.

A educação é apresentada como um trunfo para a paz, liberdade e justiça social, instância capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, e apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (SHIROMA et al, 2011, p. 56).

Entretanto, o que se vê desenhar atualmente, é a crescente desigualdade social, que cada vez mais se assenta, fazendo com que grande parte da população, principalmente das camadas menos favorecidas, não se beneficiem desse processo de desenvolvimento. Segundo Martins (1997), no momento em que há um rearranjo da ordem estabelecida, não há a exclusão propriamente dita, mas uma “inclusão precária”, tanto nos meios de produção quanto de consumo.

Embora o discurso vigente apregoe que a educação é, nesta nova concepção, a forma de libertar “os espíritos”, para que libertos possam participar do progresso da humanidade, o que se constata é que a realidade não corresponde, de fato, a esta perspectiva. Martins (1997, p.73), aponta o fato de que, atualmente,

o mercado de trabalho é muito restrito e seletivo para o volume das massas excedentes de população que estão sendo criadas, sobretudo nos países subdesenvolvidos, como o nosso. Na verdade, essa produção de excedentes populacionais cria uma miséria profundamente desumanizadora, que não politiza nem anima a possibilidade da revolução social, antes, a freia.

Nesse contexto, “[...] a educação é interpelada pela dura determinação da realidade no que diz respeito às condições objetivas da existência.” (SEVERINO, 2011, p.7). Gentili (2007), seguindo este mesmo raciocínio, sinaliza que atualmente vive-se uma

[...] dinâmica de exclusão includente, isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que

³ - Produzido entre 1993 e 1996, por especialistas de diversos países convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Para mais informações ver: Shiroma et al, 2011. *Política educacional*. 4ªed. Rio de Janeiro: D.P&A.

estão envolvidos em todo processo de segregação social dentro e fora das instituições educacionais (GENTILI, 1998; GENTILI;ALENCAR, 2001; GENTILI, 2007 apud GENTILI, 2009, p. 5).

Assim, no que concerne à escola, a “busca por uma melhor qualidade” se resume na avaliação do produto final, por meio das avaliações nacionais que se disseminaram pelo mundo, com o “sucesso escolar” reduzido a critérios estatísticos em algumas áreas curriculares (especialmente linguagem escrita e matemática), marcando um

irreversível processo de globalização econômica e cultural, produzindo um cenário existencial em que as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação (SEVERINO, 2011, p.6).

Ainda segundo o autor:

[...] A identidade específica da prática educativa a ser implementada por todos aqueles que têm um projeto civilizatório, para o enfrentamento dos desafios históricos lançados na atualidade, encontra-se no tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais. Mas essas três dimensões só podem ser consolidadas se forem soldadas, articuladas pela dimensão ética (SEVERINO, 2011, p. 14).

Sendo assim, torna-se imprescindível que a análise da situação educacional brasileira passe pela análise das políticas que ditam as regras nacionais, e pelo que essas políticas expressam no contexto educacional, sendo importante atentar para o fato, de que os documentos expressam uma visão e que esta deve ser discutida, aprimorada, transformada.

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa (CURY, 2002, p. 247).

Percebe-se que nos últimos anos é possível visualizar mudanças nas diretrizes políticas elaboradas pelo Banco Mundial, principalmente após adotar as conclusões a que chegou a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, determinando que uma das prioridades dos países em desenvolvimento é a de “formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia” (SHIROMA et al, 2011, p. 63).

A ideia da qualidade que subjaz os documentos internacionais está atrelada à eficácia de estratégias capazes de resolver os problemas demandados pela sociedade. Portanto, quando os documentos trazem em seu conteúdo a ideia da qualidade da educação, vale a pena uma reflexão. Segundo Garcia et al, (2005, p. 438 grifo do autor) “[...] quando se afirma que é preciso melhorar a qualidade da educação: *melhor* ou *qualidade* dizem respeito a que conjunto de valores? *Melhor* dentro de que concepção de educação?” .

De acordo com Imbernón (2005, p. 103):

O conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto. [...] hoje em dia há o risco de fazer uma análise simples e linear, devido aos condicionantes de intencionalidade, de contexto, de interesses e de valores que constituem o significado da qualidade e das expectativas que suscitam.

Segundo Gentili (2009), em decorrência da política neoliberal, as propostas direcionadas à educação centram-se em alguns aspectos relevantes:

- a) o desenvolvimento amplo de sistemas de avaliações com o objetivo de medir a qualidade da educação que está sendo ofertada, principalmente nas escolas públicas;
- b) a necessidade de desenvolver reformas curriculares com o principal objetivo de estabelecimento de um currículo nacional e;
- c) estratégias que submetam a formação do professor às necessidades segundo o plano curricular nacional, que, por conseguinte está atrelada a avaliação.

Neste contexto, é importante realizar uma análise sobre as políticas ditadas pelo Banco Mundial e sua repercussão nas reformas educacionais. Conforme Garcia et al (2005), a partir de reformas educacionais nos Estados Unidos e na Inglaterra, na década de 80 do século XX, surgem as reformas em vários países, sob forte influência de organismos multilaterais como Banco Mundial; Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

O Banco Mundial, como um órgão internacional que financia muitos países em desenvolvimento, inclusive na área da educação, merece destaque, visto que suas intervenções vão desde o financiamento a projetos de pequeno porte até a total reformulação nas estruturas de governabilidade dos países membros por ele financiados.

O Banco Mundial afirma que seu papel é colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionem a combinação mais adequada a suas necessidades. No entanto, o pacote do Banco Mundial é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo (TORRES, 2003, p.179).

A educação para este órgão é entendida como prestação de serviços a uma clientela que tem na eficiência do resultado final a qualidade de seu produto, esta mensurada, na atualidade por meio das avaliações nacionais. Neste cenário, a reforma de Estado é imprescindível, para que ocorra a reforma na Educação como proposta pelo Banco Mundial, que nas últimas décadas vem recomendando um pacote significativo de reformas educativas para os diversos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil.

Torres (2003, p. 126) salienta que:

o referido pacote e o modelo subjacente à melhoria da qualidade de educação, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos -, está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar.

Ainda segundo a autora, as propostas são encaminhadas nos vários países em que há interferência do Banco Mundial, de maneiras diferentes dadas as suas características e atuações dos responsáveis pela organização das políticas educacionais nesses países. Sendo assim, apesar de ser um pacote de caráter homogêneo, as propostas apresentadas não ocorrem da mesma forma nos diferentes países.

Nessa medida, percebe-se que na realidade brasileira os projetos desenhados para que a educação seja de qualidade não contribuem efetivamente para que esta mudança ocorra, seja porque esse pacote de medidas não leva em

consideração as realidades tão diferentes, num país tão marcado pela desigualdade, seja porque o que embasa tais medidas é o fato de que a quantidade é muito mais significativa, visto o entendimento de que a qualidade na educação se resume a números: número de alunos matriculados, de alunos aprovados, de discentes com deficiência que frequentam escolas regulares.

Será que esses números dizem realmente da eficiência na educação? Será que a qualidade no processo educativo pode ser medida por meio de estatísticas que veem nos números os resultados de intervenções que pretendem ser de alcance estrutural?

Segundo Silva Cristina (2009, p. 113)

As novas políticas sociais e educacionais propostas não são economicamente sustentáveis e conduzem a novas crises fiscais. Não sendo, portanto, propostas que busquem compreender as questões sociais e educacionais de cada país no seu movimento histórico e social, acabam não sendo sustentáveis, pois não atendem a realidade, mas facetas desta realidade.

De acordo com o Banco Mundial, para que os países possam alcançar a meta de uma educação de qualidade é necessário que haja uma reforma que englobe principalmente a gestão do sistema educativo, que deve passar de uma gestão centralizada para uma gestão descentralizada. Nesta ótica,

a educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 2 apud TORRES, 2003, p.131).

Sendo assim, pode-se supor que, de acordo com o pensamento neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma crise relacionada à eficiência, eficácia e produtividade, muito mais do que de qualidade, universalização e extensão. Com a grande expansão das escolas nos últimos anos, a crise se acentuou em decorrência “da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI, 1994, s/p).

De acordo com Silva, Crosso et al (**s/d**, p.14), o pacote proposto pelo Banco Mundial é composto pelos seguintes elementos centrais:

- a)Prioridade na educação primária;
- b)Melhoria da eficácia da educação;
- c)Ênfase nos aspectos administrativos;
- d)Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar;
- e)A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias

Têm-se, assim, a ideia de que a crise no sistema educacional é derivada da ineficácia na gestão e na prática, desconsiderando-se a produção de desigualdades econômicas e sociais inerente às formas pelas quais a sociedade está organizada, ou seja, como fruto da sociedade moderna capitalista, exacerbado pelas próprias políticas neoliberais. Dessa forma, o que se propõe para que tal crise seja superada é um pacote de recomendações que preveem alterações gerenciais a partir de uma profunda “reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1994, s/p).

Segundo esse discurso, é necessário que ocorra uma ampla reforma no sistema, de cunho gerencial, pois o que define a crise é a ineficiência da gestão, das práticas pedagógicas, da qualificação profissional. A qualidade da educação se dará por meio de mudanças na prática pedagógica, no currículo oferecido pelas instituições educativas, na flexibilização da oferta educacional e, claro no gerenciamento eficiente das estratégias de gestão.

A partir da análise dos documentos escritos pelo Banco Mundial sobre a educação e mais precisamente a educação básica, vale destacar que a visão central

deste organismo multilateral é uma visão estreita e funcional de educação, uma vez que evidencia, por um lado, que a educação básica, mais precisamente os anos iniciais de escolarização, deve ter por finalidade a construção de bases mínimas para uma futura educação e servir para lidar com as questões do dia a dia, tanto em casa quanto no mercado de trabalho, e por outro, restringe o processo educacional apenas ao contexto escolar, como se este fosse apartado das questões mais amplas da sociedade e mesmo de seu contexto familiar e comunitário. Esta é uma lógica de formação não do homem, mas do trabalhador, e por consequência, do consumidor, é a lógica do mercado implantada na escola.

Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam (GENTILI, 1994, s/p).

Seria como se a educação básica ofertada nas escolas, principalmente nas públicas, fosse capaz de solucionar ou mascarar por muito tempo, questões que dizem respeito à forma como nossa sociedade se estrutura e as maneiras pelas quais exclui o sujeito ou inclui de uma forma precária segundo Martins (1997).

A escola, entendida a partir de um modelo empresarial, nega as diferenças decorrentes de contextos históricos, sociais, políticos e culturais: “Segundo Coraggio (2003) o que se impõe é um modelo tido como certo, inquestionável e ajustável a qualquer realidade e que precisa ser aplicado” (apud SILVA CRISTINA, 2009, p.114).

Como dito anteriormente, o Banco Mundial propôs um pacote de estratégias e soluções com vistas a alcançar a qualidade na educação, entretanto,

[...] a qualidade educativa, na concepção do Banco Mundial, seria o resultado da presença de determinados insumos que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um efeito positivos (Banco Mundial, 1995, p. 51)⁴. (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe (TORRES, 2003, p.134).

⁴ Como síntese de tais estudos, o relatório do Banco Mundial cita como fonte um artigo de Fuller e Clarke, 1994 (apud TORRES, 2003).

De acordo com estas prioridades propostas no projeto do Banco Mundial, pode-se estabelecer a relação que se tem hoje, no que concernem as políticas educacionais. Tais políticas se voltam muito mais para as necessidades materiais da escola do que para as necessidades estruturais (políticas, econômicas, sociais e culturais), ou seja, estabelece-se que o que determina a qualidade da educação no ensino básico é o material que é fornecido e a capacitação técnica dos professores para trabalhar com esse material.

Nesse sentido, pode-se pensar que a formação do professor não deve privilegiar aspectos relacionados às questões que merecem reflexão crítica, uma vez que não será preciso esse tipo de esforço para que o ensino seja de qualidade. Quanto mais os cursos de formação conseguirem instrumentalizar tecnicamente seus professores mais haverá avanços em se tratando do ensino de qualidade. Nesta lógica, faz-se presente as políticas educacionais em nosso país, nas quais se verifica em grande parte dos cursos uma formação de professores aligeirada, desqualificada, desarticulada de qualquer perspectiva reflexiva quanto aos problemas reais que interferem no aprendizado escolar de uma parcela significativa da população.

De acordo com Coraggio (2003) nesta perspectiva o que prevalece é o modelo reducionista do Estado no que tange a educação de qualidade, institucionalizando os valores do mercado capitalista na área da educação, visto como um produto que pode ser adquirido por aqueles que possuem melhores condições econômicas.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (GENTILI, 1994, s/p).

Autores como Garcia (2007), Garcia et al (2005), Michels (2006) e Coraggio e Torres (1997), preconizam que o texto escrito e legislado não é interpretado e assimilável imediatamente tal qual está registrado, antes, é (re) interpretado por aqueles atores que irão implementar tal reforma, esta por sua vez, está alicerçada

em ideologias políticas que configuram o campo educacional dos países. Quanto à escritura do texto, este também sofre influências, segundo Garcia (2007, p.138),

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

Nesse contexto de reformas, de debates, discussões a respeito de conceitos, conteúdos, formas, pode-se supor que as políticas enunciativas de uma nova ordem deixam de lado aquilo que já vinha ocorrendo, para pôr em seu lugar algo completamente novo, nem que seja somente no vocabulário. Almeida (2006, p. 87) se refere a esta situação como um problema, na medida em que a onda reformista possibilita:

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

Os pacotes apresentados pelo Banco Mundial são adotados em muitos países em desenvolvimento sem que se faça uma análise criteriosa sobre os seus possíveis resultados ou limitações. Geralmente os técnicos responsáveis por implantar tais políticas a tomam como modelos prontos e acabados para serem implementados em quaisquer situações, contextos e realidades. Dessa forma, é possível ver-se desenhar no cenário educacional brasileiro, projetos que não contemplam a realidade brasileira, tal qual ela é de fato. Segundo Torres (2003), embora, o Banco Mundial recomende adaptação e flexibilidade, nem todos os seus técnicos têm capacidade para aceitá-las ou para promovê-las responsavelmente entre seus assessorados em cada país.

Nesta mesma linha de raciocínio, Garcia et al (2005, p. 431) apontam o fato de que:

[...] embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumentos de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses

significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos.

Outro fator importante na implementação das reformas nos países é a reestruturação dos órgãos centralizadores, que no caso brasileiro, favorecem o seu enfraquecimento e esvaziamento, uma vez que as reformas propostas pelo Banco Mundial propõem a descentralização de algumas intervenções na educação, aquelas que dizem respeito à tomada de decisão quanto ao financiamento. Porém, continua a controlar o processo de ensino e aprendizagem por meio de avaliações externas e nacionais.

Não se trata aqui de afirmar que o Estado abre, ou abrirá mão do controle sobre a educação, mas sim que busca adquirir flexibilidade administrativa adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização. Descentraliza decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, contudo acirra o controle sobre decisões estratégicas – avaliação, currículo, programa de livro didático, formação de professores, autorização de cursos e escolha de dirigentes. (SHIROMA et al, 2011, p. 99).

Garcia et al (2005) sinalizam para o fato da mudança no conteúdo referente a reforma educacional, a partir da década de 90 do século XX, que passou de

argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia [...] para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança. (WORD BANK, 2000, *apud* GARCIA et al, p. 2).

Porém, esses autores alertam para os cuidados que devem ser tomados ao fazer análises de tais documentos. Segundo eles, os mesmos propõem conceitos já conhecidos no meio educacional, recolocados a serviço de uma pretensa modernidade no que se refere aos aspectos educacionais. De acordo com Shiroma et al (2011, p. 92) “opera-se uma bricolagem. Aos interesses do capitalismo vigente juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados”.

Os conceitos utilizados nos documentos, tanto nacionais quanto internacionais, estão carregados de ideias que dizem respeito e deixam transparecer as discussões que ocorrem naquele tempo e espaço. Sendo assim, aquele que pretende fazer parte do mundo moderno, estar “por dentro”, do que de mais “novo” ocorre em relação às políticas educacionais, deve fazer uso desse “novo” vocabulário que compõe a redação desses documentos:

A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espelhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade. (GARCIA et al, 2005, p. 429).

Segundo, Coraggio e Torres (1997), o Banco Mundial propõe alternativas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, proposições essas que merecem análise crítica.

No âmbito das políticas preconizadas pelo Banco Mundial, a afirmação da educação como um direito universal é

subsumida ante a perspectiva economicista em mais de um sentido. Primeiramente porque, visando a restrição do gasto público e a geração de superávit por parte dos países pobres e endividados, limitam-se as metas educacionais — com focalização no ensino primário — e o investimento em insumos essenciais como os professores. Além disso, incentiva a lógica de mercado como fator de eficiência dos sistemas de ensino, tanto pelo posicionamento das famílias como consumidoras de um serviço — chamando-as até mesmo a se co-responsabilizarem por sua manutenção — quanto franqueando os níveis educativos mais elevados à atividade capitalista por meio da privatização. (SILVA CROSSO et al, s/d, p. 17).

A qualidade proposta pelo Banco Mundial se desenha na concepção mercadológica, que tem na aprendizagem um produto, que por esta lógica pode ser eficiente na medida em que o sistema educacional se equipe de materiais didáticos e propostas apropriadas para que a educação seja exitosa.

O Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA et al, 2011, p. 62).

Nesse sentido a qualidade almejada está longe de revelar uma política educacional em que se privilegiem as condições reais de trabalho dos professores, a sua valorização (que inclui salários dignos, formação qualificada, participação na tomada de decisões e condições de trabalho que permitam e favoreçam a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica), na medida em que este órgão propõe ajustes de alcance à educação básica, mais precisamente aos anos iniciais, deixando claro que, o que está em jogo é a universalização do ensino fundamental em termos quantitativos. Esta é a verdadeira qualidade para este organismo internacional.

Coraggio e Torres (1997, p.46) apontam também o fato de que o mercado é muito flexível, não há como planejar o que irá acontecer a longo prazo, “não há um

sistema de programação de desenvolvimento nacional a longo prazo”, portanto, é mister pensar numa educação escolar básica, que não dê nenhuma formação mais específica, pois o mercado requer uma “força de trabalho flexível, facilmente reciclável, tanto a nível individual como macrossocial [...]”.

Se essas críticas mostram que as políticas implementadas pelo Banco Mundial são de eficácia duvidosa, por outro lado, não se pode cair nos “clichês usuais de responsabilizar somente um suposto monolítico Banco Mundial pelas políticas nacionais de educação” (CORAGGIO e TORRES, 1997, p.13), porque há muitos atores por trás da implantação dessas políticas educacionais e há na maioria dos países em desenvolvimento que aplica as políticas educacionais ditadas pelo Banco Mundial, uma falta crescente de iniciativas e comportamentos que permitam ir além da denúncia ou da crítica dessas políticas.

[...] as políticas sociais atuais resultam não só de uma avassaladora iniciativa das forças inspiradas por um novo conservadorismo de direita, senão também pela ausência de iniciativas e de comportamento defensivo por parte de outras forças sociais e políticas, o que nos fazemos responsáveis de ir mais além da denúncia estigmatizante ou da crítica desta ideologia. (CORAGGIO e TORRES, 1997, p.15).

Segundo estes autores há brechas nessas proposições que permitiriam a implantação de ideias novas, recontextualizadas, mas que só serão possíveis a partir do conhecimento das bases da educação.

As reformas educacionais implementadas no país a partir de 1990 surgiram, então, para dar novos contornos aos projetos educacionais, sofrendo grande influência dos órgãos internacionais. A educação, neste contexto apresenta aspecto utilitarista, revelando uma perspectiva estreita da capacidade humana como capital, reduzindo assim, o homem a um simples objeto no processo produtivo na economia de mercado.

A subjetividade ganha uma nova dimensão desde que o sujeito para ser valorizado socialmente deve ser um consumidor contumaz. A ideia de felicidade perpassa a ideia de ter, obter sempre, que faz o sujeito acreditar que aquilo que se veicula, é a verdade, impossibilitando uma reflexão acerca da realidade.

Este cenário repercute no sujeito o individualismo, a fé na força individual, consistindo na tomada de decisões contrárias à igualdade, justiça e equidade. A educação, neste contexto, tem por finalidade conformar o homem à sua cultura, para que haja a continuidade dos valores construídos socialmente, porém, esta mesma

educação pode ter poder de transformar, a partir dessa cultura existente. É possível a educação ter força de resistência dialogando com a realidade, com as contradições que surgem nesta realidade. Apple (1989, p.30) afirma que as

escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por cultura de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes.

Nesse sentido, é fato que as políticas educacionais no Brasil não contemplam a diversidade tão marcante de um país tão desigual, porém, as práticas educacionais deixam transparecer certa possibilidade de trabalho que vise a conscientização ou mesmo a alteração de um estado de passividade, mesmo que ainda de forma muito insipiente. Seguindo o raciocínio de Coraggio e Torres (1997), para quem, os textos que ditam as políticas educacionais contêm algumas brechas que possibilitam uma reflexão e uma ação acerca das reais necessidades, a prática educativa também favorece tal reflexão, na medida em que pode conscientizar as pessoas sobre a forma como a sociedade está estruturada e a forma com que são planejadas as ações educacionais em nível nacional.

A partir da análise de documentos que delineiam as políticas educacionais no país pode-se observar a proposição de mudanças, porém sem focalizar alterações na estrutura educacional, imprescindíveis para que uma pretensa qualidade seja efetivada.

De acordo com Gentili (2009, p.1065),

toda situação de pobreza estrutural ou de intensificação desta, inevitavelmente, exercerá impacto sobre o sistema escolar, questionando, interferindo e fragilizando as condições para o exercício do direito à educação.

Segundo Severino (2011, p.6),

por meio da legislação e das medidas programáticas, o governo passa a aplicar políticas que vão efetivando as políticas neoliberais, adiando ou até mesmo inviabilizando uma educação que possa mediar a libertação, a emancipação e a construção da cidadania.

A partir da análise das políticas educacionais de forma ampla que viabilizam as políticas reformistas nacionais torna-se necessário uma reflexão acerca dos

documentos elaborados, decorrentes de tais políticas, viabilizando a ampliação do assunto em questão.

Como já assinalado por autores citados anteriormente, os textos legais sempre têm algo a dizer, embebidos da ideologia daqueles que os construíram, portanto, vale ressaltar a importância de se analisar o que esses textos trazem de marcas que podem influenciar a educação num sentido possibilitador de novos fazeres ou não, tendo em vista as diferenças, tanto conceituais quanto ideológicas que perpassam o ato de fazer.

Como salientado por Cury (1998, p.73), esses documentos apresentam “algo que está no horizonte de uma certa intencionalidade. Nesse caso há que se tentar um certo grau de despimento de intencionalidades próprias, a fim de apreender aquela outra intencionalidade”.

Para sistematização do trabalho proposto, a discussão incidirá sobre as questões da formação do professor tendo por foco, a análise da proposição que se refere à flexibilidade do ensino, seja por meio, dos conteúdos propostos através dos currículos, embasados por documentação legal, como apontado na Resolução CNE/CP 01/02 que destaca em seu Art. 10:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (BRASIL, 2002, p.5)

Seja por meio da modalidade e *lôcus*, propostos pela LDBEN 9394/96, que estabelece no título VI, Dos profissionais da Educação, a flexibilização quanto ao *lôcus* e modalidade de formação. No artigo 61, inciso I reconhece-se que são professores aptos ao exercício na educação básica aqueles que tenham “habilitação em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”.⁵

Em seu artigo 53, inciso II, aponta que as universidades têm autonomia para “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Ora, se as universidades dispõem desta autonomia está claro que os programas são elaborados de acordo com as concepções advindas do grupo

⁵ Redação dada pela LEI nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

responsável por esta empreitada, evidenciando que os currículos são diferenciados em contextos também diferenciados.

Cury (1998, p. 75) assinala para o fato, de que a flexibilidade desburocratizante proposta pela lei

é positiva e efetivada pela autonomia institucional. Mas a vaguidão pode ser um convite para a oclusão dos vácuos através de medidas oficiais, nem sempre tramitadas pelos órgãos colegiados e normativos ou mesmo estabelecidas por estes, que acabam por reduzir a própria flexibilidade ou retornar a esquemas engessadores.

O eixo da flexibilidade aponta para a descentralização das funções dos entes federativos, esta descentralização é apontada nos artigos: 9º, 10º, 11º, 16º, 17º e 18º. As instituições passam a ter controle sobre suas propostas pedagógicas, formas de registros, currículos, entre outros. Segundo Cury (1998) é importante que se tenha clareza de que tal flexibilização pode carregar um traço de acobertamento do sistema educacional precário que se estabeleceu no país, no decorrer da história. Muito tem se anunciado “aos quatro cantos” sobre a autonomia da escola em relação às questões financeiras, pedagógicas, organizacionais, desconsiderando muitas vezes que esta autonomia está mascarando a ineficiência do Estado em garantir uma educação de qualidade num sistema marcadamente estruturado em bases desiguais. Esta flexibilização proposta pela LDBEN pode, de certa forma, mostrar uma realidade que não condiz com as condições objetivas nos espaços educacionais.

Se por um lado a LDBEN 9394/96 propõe em seus artigos a flexibilização, por outro faz-se necessário analisá-la na medida em que pode tornar-se “possibilidade de acobertamento da precariedade dos sistemas” (CURY, 1998, p.75), desde que imputa às próprias instâncias a prerrogativa de sua autonomia, relegando ao Estado o descompromisso ou o mínimo compromisso em setores de ordem estrutural, contribuindo para o alargamento da desigualdade amplamente vivenciada por grande parcela da sociedade, incluindo a educação escolar.

Dessa maneira, verifica-se uma intensa diversificação e flexibilização no que se refere aos cursos de formação docente pautados pela legislação em vigor. Segundo Campos (apud FREITAS, 2007, p. 1208) a partir de 2002 houve uma expansão de cursos de Pedagogia e demais licenciaturas “sem qualquer

compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período”.

A expansão desenfreada pela formação em nível superior fez surgir muitos cursos em instituições de origem e qualidade duvidosas, além, é claro, dos diversos cursos à distância que propõe uma formação atualizada de acordo com as novas demandas.

Esta análise permite uma reflexão: é possível estabelecer um nível de qualidade dos cursos de formação de professores dadas as diferentes modalidades e os diferentes *lócus* de formação, sem contar com as diferenças conceituais imputadas à legislação quanto às bases gerais da educação?

Vivencia-se uma realidade, na qual a valorização do magistério como carreira e projeto de vida do profissional esbarra na forma como esta é vista e projetada por documentos que regem a educação nacional do país. Se, por um lado, houve grandes avanços, no que diz respeito à ampliação do número de vagas tanto para alunos quanto para professores nas escolas públicas, por outro, o que se apresenta é a crescente desvalorização desse profissional, seja por meio da forma como sua profissionalização é encarada, seja pelo fato de que as condições necessárias para o desempenho de suas funções com a qualidade desejada é deixada num segundo plano. Isto significa dizer que as condições, tanto de formação quanto de trabalho, não condizem com a qualidade alardeada pelos documentos legais que ditam as regras para a educação nacional.

Se é certo afirmar que o profissional precisa ter uma formação adequada para lidar com a realidade atual, é certo também que as condições reais de trabalho devem favorecer a eficiência pedagógica, a reflexão sobre a prática, o conhecimento técnico e teórico, enfim, abrir possibilidades de um trabalho eficaz.

Nesta perspectiva, pode-se supor que, no que se refere à formação do professor capacitado, aquele que irá trabalhar com alunos da educação básica em classes regulares, não há um documento legal que normatize um currículo de base geral para esta formação, deixando a critério das instituições a livre feitura deste currículo. Segundo Cury (2011, p. 6)

é evidente que o desafio de um sistema único de educação ou um sistema nacional integrado se radica no próprio desafio de superação da desigualdade [...] mas esse desafio não impede a consecução de valores, princípios e normas nacionais comuns, além de normas sub-nacionais específicas, afirmado no ordenamento jurídico atual [...].

O sistema educacional brasileiro é por si só complexo, com diversos níveis e modalidades da educação, regulamentações, decretos que o orientam, mas é imprescindível a existência de um polo que seja, além de fiscalizador, orientador, organizador e vinculante, das normas necessárias para que o sistema educacional não fique à mercê de entendimentos enviesados, mas que se “atenda a uma coesão social, a uma unidade nacional, respeitadas as diferenças regionais e peculiaridades locais” (CURY, 2011, p. 13).

Os documentos que se voltam para as políticas educacionais relacionadas à formação do professor, apesar de apontarem uma pretensa busca qualitativa, paradoxalmente, concretizam uma formação docente desqualificada, na medida em que esta não está embasada pela questão da qualidade e, sim pelo intuito de resolver um problema de ordem estrutural como a demanda por profissionais na rede pública de ensino. Daí as condições aligeiradas e totalmente flexíveis destinadas à formação do professor, como os muitos cursos à distância que, cada vez mais ganham espaço no cotidiano educacional; as diferentes formações oferecidas em distintos lugares; a concepção de formação enquanto treinamento dos profissionais, sem contar a grande flexibilização, no que concerne ao currículo desses cursos de formação.

1.1.1 As Críticas a essa Perspectiva

Nos últimos anos tem se acumulado diversas críticas sobre a formação de professores, desde a ausência de elementos para lidar com a prática educativa, passando pela insuficiência de conteúdos específicos da área, à desarticulação do que é transmitido nesses cursos e a realidade que se enfrenta até a ausência de perspectiva de carreira e *status* profissional que se impõe à profissão docente.

De acordo com Michels (2006), em muitos documentos internacionais referentes à educação, propõe-se a formação do professor atrelada às novas exigências da modernidade, às novas tarefas da educação. Apontam para o fato de que a formação desqualificada é o grande empecilho do sucesso escolar, propõem uma formação voltada para a aquisição de competências que dizem:

respeito ao que o professor deve saber: trabalhar em parceria com a comunidade escolar, resolver problemas da escola, achar soluções criativas

ao problema concernente ao processo ensino-aprendizagem de seus alunos, até mesmo às situações da comunidade em que a escola está inserida. (MICHELS, 2006, p. 414).

Nesta perspectiva, descartam-se discussões acerca das reais necessidades do trabalho dos professores, para os quais basta ter, segundo os documentos, habilidades específicas, criatividade e vontade de agir.

Alguns estudos, e mais recentemente o próprio Banco Mundial, veem na formação/capacitação do professor uma estratégia válida, para que a qualidade do ensino seja melhorada, porém, esse assunto “continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares” (TORRES, 2003, p.161).

O Banco Mundial embasa-se em estudos que admitem que a formação do professor não necessariamente qualifica a aprendizagem do aluno, portanto

desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo. [...] recomenda que ambas aproveitem as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais. (TORRES, 2003, p.162).

Quanto ao foco da formação, o Banco Mundial, segundo a autora, “faz uma separação entre conteúdos e métodos [...]” afirmando “que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico, este último reduzido a um problema de utilização de um amplo repertório de habilidades de ensino” (TORRES, 2003, p.161).

Em se tratando da qualidade do ensino e formação do professor, tanto a formação inicial quanto à capacitação são importantes no processo de profissionalização docente. Ambas fazem parte de um processo de formação, que não deve ser reduzido à simples transferência de técnicas ou conteúdos, para que estes sejam transferidos no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que na relação de ensino e aprendizagem muito mais do que o saber do conteúdo ou da metodologia a ser utilizada, da atitude e das expectativas do professor, não são de menor importância às condições objetivas, para que este trabalho seja efetivado com a esperança de resultados positivos. Para além das técnicas, faz-se necessário, portanto as condições efetivas de trabalho. Segundo Torres (2003), essa dinâmica não é entendida pelo Banco Mundial como sendo importante e fazendo parte do

processo de ensino e aprendizagem, portanto, não faz parte das questões discutidas e planejadas por esta instituição de financiamento.

Outro ponto a considerar sobre a formação docente, se refere à educação à distância, entendida pelo Banco Mundial, como uma formação eficiente, no que diz respeito ao custo benefício, porém, segundo a autora não há estudos que comprovem objetivamente os resultados, sobre tal eficiência, mesmo nos países onde esse tipo de estratégia é desenvolvido.⁶

Ainda, segundo a autora, a perspectiva que o Banco Mundial tem sobre a formação inicial e continuada desconsidera todo o percurso já trilhado, como também a análise dos problemas e propostas para superação dos mesmos: “Evidentemente, não é a formação inicial a que deve ser desconsiderada e sim o modelo de formação docente, tanto inicial como em serviço, que tem prevalecido e que mostrou claramente sua ineficiência e sua ineficácia” (TORRES, 2003, p.163).

Esta perspectiva concebe a formação docente isolada de outras dimensões, não contribuindo para o avanço dos projetos, uma vez que, sempre inicia do zero, a cada nova política, ignorando os antecedentes, conhecimentos já produzidos e experiências acumuladas.

Os professores nesta perspectiva são vistos como meros reprodutores de um conhecimento sistematizado por outros. Suas experiências não são consideradas, uma vez que são comuns as formações que tentam corrigir o que está sendo realizado pelos professores, não possibilita que esses entrem em contato com sua prática e que possam, a partir daí refletir sobre ela, negando, desta forma a prática docente como espaço e matéria prima para a aprendizagem.

A formação docente, nesse contexto faz uma dissociação entre gestão pedagógica e administrativa, prevalecendo uma sobre a outra, quando o enfoque deveria ser integral.

Refletindo sobre essas questões vale destacar que há que se rever alguns conceitos já tão impregnados pelas políticas educacionais, pois para Torres (2003, p.176).

Não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas uma

⁶ Pode ser o caso, por exemplo, do programa Um Salto para o Futuro, no Brasil, que foi objeto de vários boxes em publicações dos organismos internacionais nos últimos anos. Não obstante, a descrição que ali se faz e a que pode ser encontrada na documentação do programa nem sempre coincide com a percepção de muitos professores e diretores de escola que conhecem e que participam do programa no Brasil (TORRES, 2003, p.163).

estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação inicial, sendo ela quem garante o domínio de conteúdos, variável fundamental no desempenho docente; não é possível continuar defendendo a formação docente em termos da oposição entre formação inicial e capacitação em serviço, quando se reconhece que é o próprio sistema escolar (e sua melhoria) a fonte mais segura de uma educação geral e sólida dos professores; não é possível propor novos parâmetros de recrutamento docente – os melhores, os mais competentes – esquivando-se das questões salariais e profissionais associadas a esse perfil docente. Não é possível continuar afirmando, em definitivo, que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida.

No que se refere à política educativa nacional, Patto (2008, p. 35) salienta o fato, de que os projetos de reformas educacionais brasileiro contribuem para decretar “a morte do educador, reduzindo-o a um peão do ensino, sob as ordens de uma estrutura hierárquica de educadores, da qual se tornou o último elo”. A forma como as reformas são implementadas no país contribuem sobremaneira para o sucateamento da educação, deixando suas marcas registradas na história.

De acordo com Michels (2006), a reforma da educação a partir de 1990 está atrelada à reforma do Estado, que propôs alterações na forma de organização da educação, praticadas através da gestão descentralizada e autônoma, diretrizes sobre formação de professores e a inclusão. A escola passa a ser a responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, aferidos por meio das avaliações externas.

Essas mudanças, segundo a autora, refletem-se dentro da escola, na flexibilização dos tempos, no papel assumido pelo professor nesta nova perspectiva, que agora passa a ser o gestor da educação, o mediador entre as políticas e a sociedade, portanto, sua formação passa a ser pensada sob nova ótica.

Segundo Michels (2006), esta reforma tem um caráter ambíguo relacionado à formação docente, propondo diferentes espaços, níveis e modalidades de ensino que, segundo seus propositores, atenderiam as exigências das políticas inclusivas, como se pode observar no Art. 62 da LDBEN 9394/96:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Percebe-se um quadro de alterações, no que diz respeito, tanto à organização do Estado quanto a aplicação de diretrizes na Educação. O Estado, nesta nova perspectiva torna-se um “Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar” (MICHELS, 2006, p. 408).

A partir do disposto na LDBEN 9394/96, as responsabilidades dos cursos de formação docente inicial são ampliadas tendo em vista as responsabilidades atribuídas a este profissional.

Segundo o documento “Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior” (BRASIL, 2000, p.17), quando se analisa a questão do *lócus* de formação do professor

o que resulta é um sistema que busca a excelência da formação superior, mas não esquece a realidade do país; que amplia as alternativas de espaços ou modelos institucionais. É o princípio da flexibilidade e diversificação, um dos eixos da LDBEN operando no capítulo da formação de professores.

Esta flexibilização e esta alternativa, proposta pela Lei como algo necessário para abarcar os muitos problemas que persistem no Brasil desde tempos pretéritos, é questionável desde que a intenção é de que haja no sistema educacional uma formação profissional com qualidade. Se há no país, que é tão desigual, formação e espaços destinados para tal, também tão desiguais, esta formação atenderá, como posto no documento legal, uma formação caracterizada pela qualidade e assentada em bases nacionais? Ou ao contrário, esta iniciativa corrobora com o processo de desqualificação profissional, na medida em que não é estabelecido um local e um foco destinado à formação do professor?

Não seria mais interessante que fosse destinado à formação do professor um *lócus* e um foco e, que este fosse ampliado em suas características quantitativas e qualitativas, ao invés de abrir várias possibilidades para tal formação? Qual a qualidade que se verifica em cursos de formação variados? É possível estabelecer uma base nacional, visto as diferenças atribuídas pela própria LDBEN 9394/96 à essa formação?

Esta perspectiva demonstra uma justaposição de mediadas paliativas na tentativa de solucionar um problema de longa data, mantendo-se, portanto, a ruptura entre o que se pretende (ao menos de certa forma) e o que se propõe como política educacional.

A Lei também é contraditória quando, no, § 4º do artigo 87, que trata das disposições transitórias, estabelece um prazo para que os profissionais da educação tenham a formação adequada, a saber, a formação de nível superior, porém em seu Art. 62 admite que esta formação ocorra em nível médio.

Esse contexto não tem permitido a construção de uma formação com identidade própria, ou seja, uma formação de fato voltada à sólida formação de professores, em que, este é considerado como um profissional que pensa, reflete sobre sua prática e suas experiências, apreende as técnicas necessárias ao ensino e à aprendizagem, estabelece relações entre aquilo que está aprendendo e aquilo que utilizará em sua prática, entre a situação real de trabalho e as questões políticas, sociais e econômicas do país, portanto, não se apresenta como mero executor de práticas que foram pensadas por outros, estes sim, entendidos como profissionais da educação, uma vez que são aqueles que propõem o currículo a ser executado pelos professores.

A política de formação do professor instituída pela LDBEN 9394/96 propõe então variadas formas de formação de professor, mesmo que haja resoluções como a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”, que delimita a formação do professor do ensino básico em nível superior, prevalece o que está posto na LDBEN 9394/96, atendendo, segundo o documento, as especificidades das regiões do país, que de acordo com os dados obtidos, não reuniriam condições de implantação de um sistema de formação de nível superior, dadas as precárias condições. Portanto, mais uma vez a qualidade está submetida à forma como a sociedade se estruturou, ou seja, aquela parcela da população que tem condições de realizar uma formação profissional de nível superior e aquela na qual as condições objetivas não lhe permitem que sua formação profissional se dê neste nível. Entretanto, dada a flexibilidade com que o documento propõe, nem mesmo a formação em nível superior pode garantir imediatamente a qualificação deste profissional, visto às diferentes tendências que embasam tais cursos, portanto, a própria LDBEN 9394/96 abre brechas ao enfatizar que determinados lugares não possuem, ainda as devidas condições para que esta formação se dê neste nível de ensino.

De acordo com Freitas (2007), as novas propostas pautadas por documentos internacionais de políticas neoliberais preveem a flexibilização na formação de

professores, deixando discussões acerca da exclusão num segundo plano, na medida em que privilegiam cursos aligeirados, baseados na transmissão de técnicas voltadas para as avaliações externas da educação básica, não contemplando a formação teórica do professor reflexivo.

De acordo com Silva Cristina (2009), as políticas de formação docente estão estreitamente ligadas ao pressuposto de profissionalização internacional. A LDBEN 9394/96 abre a possibilidade de diferentes modelos de formação em *lócus* diferenciados, surgindo daí dois modelos de formações: um destinado àqueles que serão os gestores e planejadores educacionais, com cursos melhor qualificados resultando, portanto, numa melhor formação, e outro que prevê uma formação aligeirada sem preocupação com a pesquisa e com a qualidade, destinada à massa dos profissionais, aqueles que serão os executores das políticas implementadas. Para estes não é necessário muita ou nenhuma reflexão, bastando somente, que saibam aplicar corretamente as técnicas necessárias ao desenvolvimento de habilidades solicitadas para as avaliações externas. Este é, portanto, “[...] um profissional do saber fazer, acrítico, pouco propositivo, sem envolvimento com discussões mais amplas, de natureza política e educacional” (SILVA CRISTINA, 2009, p.127).

Sobre este assunto Coraggio (2003) descreve que as políticas educacionais atuais não demonstram preocupação em formar professores, para que estes possam intervir de fato nas situações de aprendizagem, visto que essas formações têm caráter paliativo ocorrendo cada vez mais aligeiradas e descompromissadas dos fatores sociais e políticos que interferem na dinâmica de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, há a prevalência das técnicas e uma formação de professores pautada em sua aplicação.

Segundo Freitas (2007, p.5), as políticas atuais neoliberais aprofundam o quadro de “desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação”.

A autora enfatiza que:

A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país. As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais

essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. (FREITAS, 2007, p.12).

Sob ótica semelhante, Tardif (2011) aponta o fato da mudança de significado que o saber escolar passa a ter na nova sociedade. Segundo ele, a escola passa a ser uma empresa que presta serviços a uma clientela de acordo com as expectativas mercadológicas, então a formação que se tem na escola não é mais de nível geral e, sim de acordo com a flutuação do mercado e de suas exigências. Nesse sentido, “a função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho” (TARDIF, 2011, p. 48), exacerbando o caráter seletivo da escola, na medida em que a parcela da população da classe menos favorecida fica à margem de uma educação que promova a concorrência mercadológica. Para este autor:

[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. (TARDIF, 2011, p. 33).

Deste modo, vivencia-se atualmente uma desvalorização do papel do docente, enquanto aquele que produz conhecimento. Apesar de ter um lugar estratégico na transmissão do conhecimento socialmente construído, o docente é visto antes como aquele que só transmite um conhecimento que foi produzido por outros, há uma grande separação entre a produção do conhecimento e sua transmissão: “[...] embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite” (TARDIF, 2011, p. 33).

Há, portanto, nas políticas direcionadas à educação brasileira uma valorização de saberes voltados para a demanda mercadológica, valorizados como pretensa forma de ascensão social, tendo em vista a organização social predominante. Nesse sentido, a prática do professor é submetida a saberes que ele não controla nem produz. Os saberes do professor, tanto os das ciências da educação quanto os pedagógicos são produzidos e legitimados por outros; há uma distância entre a produção desses conhecimentos e a prática do professor que é submetida a esses conhecimentos, prevalecendo à divisão do trabalho historicamente configurada na sociedade moderna entre aqueles que pensam e aqueles que executam, desconsiderando a perspectiva de que:

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2011, p.36).

Portanto a formação inicial do professor deveria, antes de tudo, abrir espaços para que essas considerações fossem implementadas em primeiro plano, não reduzindo este período da vida do profissional à mera transmissão de conteúdos, competências e habilidades exigidas pelo mercado.

1.1.2 As Proposições Alternativas

Tendo em vista a discussão que será realizada neste item, cumpre traçar um histórico, ainda que breve, sobre a profissão docente, pois, segundo Nóvoa (1999, p. 16 grifo do autor),

[a] gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando *um corpo de saberes e de técnicas* e um conjunto de *normas e de valores* específicos da profissão docente.

Verifica-se, portanto, que o início da atividade docente na modernidade, embora já se configurasse por meio de corpo de saberes e conjunto de normas era fundamentalmente uma atividades acessória da função pastoral.

Com o decorrer do tempo o trabalho de professor deixou de ser uma atividade de tempo livre passando a ocupar a principal função daquele que desejava ser professor, ou seja, de uma atividade secundária tornou-se principal.

A partir do final do século XVIII, para se exercer a função de professor era necessário que este tivesse o aval do Estado, ou seja, um documento que lhe dava o direito e a possibilidade de exercer a profissão; nesse sentido, o Estado propiciou um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que conferiu ao professorado, o direito exclusivo de intervenção nesta área.

A partir do século XIX viu-se surgir um aumento significativo na procura pela escolarização; e, é neste contexto de grande ampliação da escolarização em que

“os professores utilizam dois argumentos em defesa de suas reivindicações socioprofissionais: o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social” (NÓVOA, 1999, p.18).

Segundo o autor houve na história da profissão docente um momento no qual a valorização desta profissão era marcadamente explícita, seja pelo seu forte engajamento nas lutas pela qualidade da educação e das condições de trabalho, seja pelo fato, de que esta era vista à época como imprescindível para a ascensão social (NÓVOA, 1999).

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este fundo comum é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente. (NÓVOA, 1999, p.19).

Entretanto, pode-se observar atualmente a crescente desvalorização do professor e de seu papel na sociedade, dadas as condições de trabalho, nas quais está submetido; os reduzidos salários que recebe (fazendo com que tenha que trabalhar muito mais do que um período, acumulando cargos em diferentes escolas e em diferentes turmas); a formação de baixa qualidade a que é submetido. Sem contar a desvalorização, no que se refere à própria organização, elaboração e construção do saber pedagógico, que, cada vez mais deixa de ser uma tarefa do professor passando a ser uma tarefa de especialistas que organizam o currículo para que o professor possa executá-lo.

Nesse contexto, Nóvoa (1999), ressalta que o processo de profissionalização docente não ocorreu e não ocorre de forma linear, pelo contrário foi e é repleto de lutas e contradições na organização mesmo dos profissionais. Muitas são as causas que favoreceram essas lutas, esses antagonismos referentes à educação. A partir das reformas nos anos de 1990 do século passado, vê-se surgir uma forte tendência que comporta o que alguns autores chamam de desprofissionalização docente, por meio da desqualificação desses agentes, através de ações que separam os “atores e decisores” (NÓVOA, 1999, p. 21), contribuindo para o enfraquecimento dessa profissão ou sua proletarização.

Tardif e Lessard (2011, p.16) fazem um resgate histórico do conceito de profissionalização descrevendo o modelo clássico de trabalho para tornar possível a compreensão da atualidade:

[...] o trabalho industrial produtor de bens materiais, é o paradigma do trabalho; esse paradigma estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas; os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo; as posições centrais são ocupadas pelos detentores (capitalistas) e os produtores (operários) de riquezas materiais; enfim, o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais.

Destarte, atualmente o trabalho docente está alocado sobre essas bases, guardadas suas respectivas diferenças. Entretanto para os autores a profissão docente mantém em si mesma certa contradição, uma vez que não é totalmente controlada, havendo certa autonomia por parte desses profissionais na elaboração e execução desse serviço:

[...] essa situação de executantes revela-se típica da economia capitalista, na qual a posição dos trabalhadores se define globalmente pela ausência de controle sobre o processo de trabalho, seus conteúdos e seu desenvolvimento. Contudo, mesmo no trabalho industrial especializado ao extremo, essa ausência de controle nunca chega a ser completa, pois os trabalhadores assumem concretamente a realização do processo de trabalho e podem, portanto, atuar de diversas maneiras sobre ele: torná-lo mais lento, resistir a ele, etc. Ora a margem de manobra dos professores é maior, pois eles gozam de uma certa autonomia para realizar seu trabalho. Neste sentido, sua posição de executantes não se confunde com a dos trabalhadores industriais, atomizados sobre a esteira de produção. Apesar disso, essa dupla posição – ao mesmo tempo de executantes e autônomos – se traduz também em tensões e dilemas, podendo, conforme os professores invistam em um ou outro polo (execução ou autonomia), desbocar em diferentes maneiras de assumir e viver sua identidade profissional. (TARDIF; LESSARD, 2011, p.79).

O trabalho do professor reveste-se, assim de aspectos formais e informais, como um trabalho flexível, porém controlado e ao mesmo tempo autônomo, conformando uma combinação de variáveis que devem ser consideradas no momento da formação desse profissional. Destacando-se não apenas as técnicas que devem ser transmitidas, como também as muitas possibilidades de entender o que é ser professor na sociedade hodierna.

Segundo Tardif (2011, p. 49), a complexidade da profissionalização docente se completa por meio dos saberes experienciais,

[...] estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e delas são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de

representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Segundo Nóvoa (1997), ao se falar em profissionalidade docente deve-se considerar que este é um campo de discussão que emerge de forças antagônicas, na medida em que o professor desempenha funções que podem se encaixar em dois polos distintos, como salienta Mark Ginsburg (1990, p.335, apud NÓVOA, 1997, p.25)

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

A profissão de professor é ambígua, na medida em que lhe são solicitados papéis que os colocam entre intelectuais, mas, em oposição não devem dispor de muito saber, bem como ter certa liberdade, mas não usufruir de muita autonomia. Tal indefinição do estatuto e o relativo isolamento social, pois ao mesmo tempo, em que devem manter relações com todos os grupos, não devem fazer parte desses grupos, “provocam um reforço da solidariedade interna ao corpo docente e, num certo sentido, a emergência de uma identidade profissional” (NÓVOA, 1999, p.19).

Segundo o autor, o Estado cria o ambiente no qual se dedica a formação desse professor, com o intuito de regular essa profissão de acordo com a concepção vigente à época, mas é também um espaço onde o professor pode refletir sobre a ação e nesse sentido “permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1995, p.16).

Para Sacristán (1999, p. 65),

o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma tem de ser contextualizado.

Cada vez mais, ressalta-se a crescente valorização das formas de controle, seja através de programas elaborados por técnicos da educação, nos quais os professores são tomados por meros transmissores de uma pedagogia que seria, em última análise, a redentora de todos os problemas de ordem educacional, seja por

meio de avaliações que tentam valorar o desempenho do trabalho dos professores, desconsiderando a prática e o cotidiano de seu trabalho.

É necessário que se tenha um método de avaliação, do que se propõe a trabalhar, mas isso não significa que a utilização como forma de controle do trabalho do professor seja eficaz. A formação do professor deve passar por discussões que reflitam sobre essas formas de controle pelo Estado, sobre alternativas que favoreçam a construção da autonomia do professor e que o coloque como sujeito do processo de sua profissionalização, que passa, sem dúvida, pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. A formação não se dá somente no âmbito dos cursos de formação, porém é essencial que estes se configurem como espaços propícios para a construção da autonomia na prática.

De acordo com Nóvoa (1999), há uma crise da profissão docente que traz consequências para que o mal estar que atinge os professores atualmente se alargue. Segundo ele, essa crise provoca uma autodepreciação que:

é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação. (NÓVOA, 1999, p. 22),

Mas, ainda segundo este mesmo autor, “o prestígio da profissão docente permanece intacto” (NÓVOA, 1999, p. 22).

Algumas profissões, como a medicina e a área jurídica, mudaram suas estruturas, o “modelo organizativo e identitário destas profissões” (NÓVOA, 1999, p.23), no entanto, o ensino não sofreu “transformações estruturais tão significativas.” (NÓVOA, 1999, p.23). Há uma participação da sociedade no que se refere, na área da medicina, a sua própria promoção de saúde e de vida saudável, e na área do direito, “recuperando nalguns casos tradições antigas, as quais concedem às comunidades um papel crucial na realização da justiça” (NÓVOA, 1999, p.23).

No caso da educação, segundo o autor, é necessário, “questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais” (NÓVOA, 1999, p.23), para que surja um novo modelo de ensino escolar, no qual os professores e as escolas são também produtores de conhecimento.

Para isso, segundo ele, é necessário que se modifique o papel do Estado na área do ensino. Não se trata, porém, da retirada total e absoluta do Estado nos assuntos que se referem ao ensino, visto que

a presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de nova burocracia regulamentadora. (NÓVOA, 1999, p.25).

Nesse sentido os professores devem fazer uma opção: “uma ruptura decidida com os próprios alicerces fundacionais da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 24).

É preciso, nesta lógica, que esta concepção de trabalho docente mude, que os professores possam dispor de um tempo integral, com qualidade para desenvolver as funções que lhes cabem e que a profissão docente não seja mais vista e vivenciada como uma atividade secundária que, entre outras, faz parte da complementação salarial do professor: [...]para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão [...] (GRACE, 1991, apud NÓVOA, 1991, p.25).

Entretanto, Tardif e Lessard (2011, p.27) salientam que:

[...] a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam.

De acordo com Ozga e Lawn (1991, p. 143):

a flexibilidade do professor é estimulada através do uso do retreinamento, que pode envolver requalificação e desqualificação[assim como outras] características da proletarização para as quais se podem encontrar evidências estão nas perspectivas declinantes de carreira.

Entretanto, há certas críticas, no que se refere à tese da proletarização pois conforme esses autores, não se pode falar de uma proletarização da função docente, que deve ser entendida no contexto, ou seja, deve-se atentar para os “significados e os entendimentos dados ao trabalho pelos empregados”(OZGA e LAWN, 1991, p.149).

Para estes autores há que se rever a ideia da construção social da qualificação, na medida em que reconhecem

que os professores, como outras pessoas no trabalho, tentam determinar a natureza de seu trabalho através da natureza de suas relações de trabalho, através de suas ações coletivas e através da influência sobre as políticas

nacionais e locais. Isto nunca é absoluto, apenas um elemento numa luta que é travada em muitos níveis diferentes ao mesmo tempo. A construção social da qualificação é um instrumento poderoso, mas ela vem de um dispositivo particular, e precisa ser localizada na teoria do processo de trabalho. (OZGA; LAWN, 1991, p.156).

Não é possível, então, falar do conceito de proletarização sem levar em consideração um estudo que abarque a grande variedade, tanto de formas de trabalho, quanto de formas de controle do trabalho. Nesse sentido, por mais que a profissão docente esteja mergulhada num contexto de grande controle e condições objetivas de trabalho que caracterizem sua desqualificação, há que se abordar a relação paradoxal existente entre a formação docente e o processo de constituição da autonomia por parte desses profissionais.

Sob óptica semelhante, Enguita (1991, p. 41) considera que:

o termo profissionalização [não pode ser empregado] como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. No mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo proletarização, que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril.

Sobre este assunto e trazendo também uma visão sobre a questão da profissionalização e desqualificação do trabalho docente, Apple (1995, p. 40 grifo do autor), aponta para o fato de que

aquilo que se poderia chamar de diversificação de habilidades traz embutida em si uma contradição. Faz parte também de uma dinâmica de desqualificação intelectual, na qual os/as trabalhadores/as mentais são separados/as de suas próprias especializações e devem, uma vez mais, depender ainda mais das ideias e dos processos fornecidos por *experts*.

Nesse contexto, há que se fazer uma discussão sobre a questão da intensificação do trabalho docente, que pode ser traduzida pela redução da qualidade do trabalho oferecido, pelo sentimento de excesso de trabalho, uma vez que muito mais coisas são cobradas dos professores, que se veem diante de um complexo sistema de gerenciamento, no qual, o tempo, em muitos casos acaba lhe faltando. De acordo com Apple (1995, p.39) “a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”.

A diversificação de esforços no campo da formação de professores, seja dos especialistas e pesquisadores, seja através dos próprios professores, tem esbarrado

na dura realidade da escola, principalmente pública, esta, assim como a própria formação dos professores, degradada e desqualificada. A realidade vivida nas escolas brasileiras contribui para que o professor abandone a profissão por razões como: as péssimas condições a que são submetidos no dia a dia; os baixos salários; a não caracterização de uma carreira definida; a falta histórica de financiamento para a educação, entre outros aspectos.

Ainda para Apple (1995), o “profissionalismo” que alguns professores assumem nada mais é do que uma especialização técnica, uma requalificação. Nesse sentido vale a pena refletir acerca do contexto de formação docente na atualidade, visto que cada vez mais vivenciamos a entrada, nas escolas públicas, de técnicas que favorecem o processo de avaliação em larga escala, de demandas que permitem melhor controle sobre o trabalho do professor e conseqüentemente da escola, enfim, uma perspectiva que favorece a desqualificação do professor:

A desqualificação, o controle técnico e a proletarização são conceitos tanto técnicos quanto políticos. Significam um processo histórico complexo no qual o controle do trabalho foi alterado – um processo no qual as qualificações que os/as empregados/as desenvolveram ao longo dos anos no emprego são divididas em unidades atomísticas e então apropriadas pela gerência para garantir tanto a eficiência como o controle do processo de trabalho [...] a perda de controle ou proletarização de uma tarefa é doravante parte de uma dinâmica mais ampla de separação entre concepção e execução e de tentativas contínuas por parte da gerência no Estado e na empresa para racionalizar tantos aspectos do trabalho de um indivíduo quantos forem possíveis. (APPLE, 1995, p. 48).

A formação do professor ao longo da história nacional sempre sofreu idas e vindas, respaldadas pela legislação. De acordo com Shiroma et al (2011, p.84)

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), desde o final dos anos 1970, discutia um projeto nacional de formação que redundou em três premissas: formação básica, condições de trabalho e formação continuada [...] a LDBEN incorporou tal formulação, mas não o seu sentido, posto que não explicita em que se traduziria tal conceito.

O que se pode perceber no processo de profissionalização do professor no atual contexto é uma situação paradoxal: o Estado prega ao mesmo tempo uma pretensa valorização do professor, entretanto, desvaloriza-o através de medidas que o desqualificam enquanto profissional autônomo:

nesse processo, estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, ou seja, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e de punições. (SCHÖN, 1995, p. 79).

Tal ambiguidade é resolvida por meio “do reforço da carga simbólica da ação docente, no interior e no exterior da escola, por via de uma legitimidade delegada, que impede a emergência de um poder profissional autônomo” (NÓVOA, 1995, p.18), porém essa retórica não se transmuda em mudanças significativas nas reais condições de trabalho e autonomia profissional e o professor continua sendo desqualificado tanto na sua formação quanto no seu ambiente de trabalho, pois ambos não propiciam condições reais de aprendizagem e de trabalho de forma reflexiva, prevalecendo em muitas situações a transmissão de uma habilitação técnica como formação para resolução das situações que surgem no cotidiano escolar. Entretanto, para além da importância desta habilitação técnica, faz-se necessária e urgente a habilitação teórica e específica da área, a reflexão sobre a prática com vistas a um entendimento do que é ser professor, qual a função, quais os objetivos, enfim, centrar-se nas questões que são legítimas de serem discutidas num curso de formação docente, tendo em vista a complexidade da área.

Num sentido ampliado,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25).

Há que se rever, as concepções dos cursos de formação, que historicamente sempre privilegiaram dois modelos de formações: o modelo acadêmico e o modelo prático. Há que se rever a dicotomia entre a teoria e a prática historicamente difundidas e pensar, a partir de um modelo profissional, no qual as universidades, que segundo Nóvoa (1991) devem ser os locais por excelência de formação docente, devem estar em perfeita harmonia com as escolas, fortalecendo um trabalho em parceria.

Essa nova perspectiva é possível, a partir da mudança de concepção, que passa a ser uma concepção reflexiva da profissão docente no sentido em que discussões sobre pontos obscurecidos pela ideologia que embasa as atuais políticas nacionais e internacionais possam ser de fato, conhecidos, discutidos, clareados e pensados pelos professores e futuros professores, para que, conscientes de sua situação e do lugar que ocupam na sociedade, possam desenvolver criticamente sua função, sabendo, entretanto, que estão numa conjuntura que pouco ou nunca possibilita “olhar adiante”.

Alguns autores como Garcia (1997), Imbernón (2005) e Nóvoa (1991,1997, 1999), entre outros, postulam que o desenvolvimento profissional docente é lento e não é garantido apenas, pela formação inicial, esta deve estar embasada em reflexões teóricas e discussões de diversas áreas do conhecimento, pois a atuação docente se dá de maneira ampla tendo em vista a complexidade da sociedade :

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho. (IMBERNÓN, 2005, p.47).

A formação inicial do professor deve ser entendida como o momento primordial para que se constitua o processo de profissionalização, visto que este processo depende de sua atuação enquanto ser reflexivo, participativo, conhecedor de suas possibilidades e de seus limites, portanto, como agente que pode transformar o atual quadro, vislumbrando a possibilidade de atuação mais consciente, desde a sua formação inicial. Nesse sentido o professor deve ser capaz de indagar, de propor questionamentos e possíveis resultados, partindo da realidade da qual participa; esta formação deve preparar o professor para o desenvolvimento profissional futuro construindo uma base sólida de formação contínua, pois o mundo exige constantes conhecimentos que mudam através do tempo.

Segundo Imbernón (2005), o conceito de profissão não é neutro, envolve ideologias, tomada de decisão, portanto, o profissional de educação deve ter por objetivo “participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2005, p.28), então o professor deve ser visto como aquele que pode produzir conhecimento e não simplesmente um agente de transmissão sem reflexão.

De acordo com Diker e Terigi (2008, p.95), “numerosos especialistas colocam atualmente a ênfase na necessidade de recuperar a centralidade da função do ensino para o trabalho docente”.

Atualmente as transformações ocorridas na sociedade, como as novas tecnologias da informação e a entrada nas escolas de uma grande diversidade de sujeitos que anteriormente não tinham acesso à escola, fazem com que a complexidade da formação dos professores se acentue, o que exigiria dos cursos de

formação de professores uma organização curricular que suprisse diversos temas importantes para o futuro professor:

O entendimento de que, na atualidade, qualquer que seja a extensão de um curso de graduação, não se terá dado conta das possibilidades de enriquecimento de uma profissionalização, dá guarida à aceitação da ideia de que a formação inicial e a continuada caminham juntas. Nesse sentido, entre os objetivos de um curso de graduação está o de ajudar o estudante a delinear um projeto de formação continuada. (PENIN, 2011, p. 66).

Isto posto, vale destacar, segundo Goodson (2007), que o currículo é uma construção social que se baseia no conhecimento teórico como fonte para sua formulação, isto porque o conhecimento teórico é aquele que sustenta a prática. Entretanto, segundo este autor, historicamente o currículo carrega a “ideologia do currículo como prescrição” (GOODSON, 2007, p. 242), embasado, assim, por uma preocupação com o desenvolvimento de modelos de prática idealizada e, nesse sentido, cabe ressaltar que discussões que apontam para as reais necessidades de trabalho nas escolas devem também fazer parte da formação inicial do professor, posto que é na realidade que este deve ser chamado a desenvolver aquilo que aprendeu em seu processo de profissionalização, do qual a formação inicial é somente uma parte, mas uma parte extremamente importante nessa trajetória, na medida em que

a área de currículo é uma área de tensão, principalmente em Instituições de Ensino Superior. E como área de tensão, é preciso considerar todas as variáveis que intervêm no processo de seleção de disciplinas pelos diferentes departamentos e seus professores. (MACEDO, 2010, p. 86-87).

Falar em profissionalização do ofício docente é remeter-se a pensar sobre a crise da profissionalização que se vivencia atualmente. Essa crise tem a ver com as mudanças de paradigmas nas diferentes profissões, paradigmas estes relacionados ao poder. Segundo Tardif (2011), na atualidade vivencia-se a entrada de interesses ambíguos relacionados às profissões e, por isso mesmo o cerne desta profissão parece ser constituído por formas ambíguas de entendimento e de formação, portanto de crise de profissionalização.

Ainda sobre as transformações da profissão docente, Nóvoa (1999), em sua análise, descreve a alteração que deve ocorrer em relação às associações profissionais de professores, que deveriam deixar de ser um aglomerado para tratar de situações trabalhistas, mas passar a ser mais do que isso, nesta nova perspectiva de profissionalidade docente. Estes devem se articular com “os projetos de autonomia e de reorganização das instituições escolares e com o fortalecimento

das redes da partilha e de cooperação no seio do corpo docente” (NÓVOA, 1999, p. 27).

Os professores, segundo Nóvoa (1999, p 29) precisam “edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado”.

É necessário que os professores possam assumir os níveis de exigências da profissão docente (condições de acesso, avaliação, progressão, enfim, a pilotagem da profissão), para que outras instâncias não se veem diante da perspectiva de assumir algo que foi deixado num segundo plano.

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores [possam] sentir-se bem na sua pele [...] (NÓVOA, 1999, p. 29).

Segundo Nóvoa (1995, p. 19) em meados da década de 1930, pode-se constatar a degradação do *status* socioeconômico da profissão docente “e consagra-se uma visão funcionarizada do professorado”. Esta visão, segundo o autor, faz com que “a dimensão do professor como um profissional autônomo e reflexivo” (NÓVOA, 1995, p.19), seja deixada em segundo plano, e, o que é pior seja aceita e naturalizada em decorrência da situação posta.

Para ele, as reformas propostas pelos organismos internacionais, tanto em Portugal quanto aqui no Brasil, impedem o desenvolvimento da profissionalização docente, uma vez que o Estado retém as formas de controle, sejam elas por meios explícitos como: o aligeiramento dos cursos de formação; a desqualificação desses cursos com o empobrecimento dos conteúdos tanto pedagógicos; e, práticos quanto os teóricos, sejam através de formas implícitas como a instauração de práticas controladoras moralmente e ideologicamente:

Prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, *ad intra*, os saberes e os princípios deontológicos de referência: uns e outros têm de lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 22).

É corrente a ideia, de que a formação docente para ser efetiva deve se assentar na transmissão de técnicas facilitadoras do ensino – aprendizagem, evidenciando uma relação linear entre ensinar e aprender. Essa concepção não abrange todas as relações existentes que envolvem esse fazer, pois, desconsiderando o sujeito no processo de ensino e aprendizagem, desconsideram

os saberes dos professores, desvinculando aquilo que está sendo transmitido com aquilo que o professor tem de experiência vivida.

Se esse saber experiencial fosse visto e assumido como produto de uma experiência e assim como uma produção dos professores, seria possível falar em uma outra profissionalização, na qual o professor, que hoje é visto como executor de um conhecimento produzido desde o exterior, passasse a ser visto como um produtor de um conhecimento, que é o da sua experiência na relação com o saber.

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projeto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica x componente pedagógica, disciplinas teóricas x disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (NÓVOA, 1995, p. 23).

A visão de sujeito possibilita a emergência de uma nova concepção referente à formação docente e, nesse sentido, Azanha (2004) propõe uma formação voltada para o sujeito que está presente naquele momento e espaço, e não uma formação idealizada, para um professor também idealizado, pois, segundo este mesmo autor, a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem, estabelecido *a priori*, ocorre de forma individualizada entre um professor que ensina e um aluno que aprende, não existe. Portanto, a formação docente planejada sobre concepções que entendem o professor como transmissor de teorias e técnicas aprendidas no curso de formação, não pode se concretizar em uma formação adequada, para que ele possa participar do seu processo de formação como agente que transforma e se transforma, como agente reflexivo sobre sua prática.

A precarização das condições de projetos educativos possibilitou uma atitude mais próxima de funcionários do que de profissionais autônomos, consequentemente ocorrendo à separação entre aqueles que elaboram os currículos e entre aqueles que aplicam o que foi produzido, fazendo surgir neste processo a depreciação do trabalho docente.

De acordo com o pensamento de Nóvoa (1995, p. 25), quando os cursos de formação deixam escapar a dimensão pessoal do ser professor, ou seja, o seu desenvolvimento pessoal, está deixando de ater-se à sua formação profissional no sentido amplo, pois esta não prescinde daquela, portanto, os cursos de formação além de considerar a dimensão afetiva, pessoal do professor devem levar em consideração a escola como ambiente de trabalho e que possibilita a formação

profissional, no sentido coletivo, este entendido como “espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais”.

A epistemologia da prática profissional deve considerar os saberes profissionais, que são os

saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. *O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos.* (TARDIF, 2011, p. 257, grifos do autor).

A formação universitária, portanto, deve se aproximar da prática cotidiana do professor na realidade. No entanto, o que se vê mais frequentemente são conhecimentos produzidos na universidade que estão muito dissociados da prática do professor e que, provavelmente, não servirá para ele, na medida em que outros saberes deverão ser mobilizados nas situações reais de ensino e aprendizagem. Segundo Tardif (2011), o que muitas vezes ocorre é que o professor filtra esses conhecimentos transmitidos em sua formação tanto inicial quanto contínua, fazendo uma adaptação para sua realidade. Outras vezes, o professor acaba anulando aquilo que lhe foi ensinado na universidade, pois está longe de fazer sentido àquela realidade específica, portanto a formação deve ajustar-se mais à prática real dos professores, considerando o sujeito que está presente no momento da formação. Como afirma Tardif (2011, p. 265):

os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Além dessas dimensões que devem ser consideradas num curso de formação de professores, segundo Garcia (1997) deve-se considerar três níveis de reflexão a ser pensados em tal formação: a reflexão técnica (àquilo que é observável em sala de aula); a prática (àquilo que se planeja, que se deseja efetuar); e a crítica (valores éticos, políticos e sociais da própria prática). Essas dimensões da prática reflexiva devem fazer parte do processo de formação inicial docente, tendo em vista a constituição do profissional e, por conseguinte, da autonomia.

No dia a dia, o professor enfrenta diversos problemas, não somente de ordem técnica, portanto, deve estar preparado para dar respostas a essas demandas. Isso

é possível a partir de uma sólida construção teórica e prática que se mobiliza através do seu processo de profissionalidade, ou seja, o professor deve ser capaz de lançar mão, nesses momentos de todo o conhecimento que adquiriu ao longo de sua formação, que depende necessariamente da sua formação inicial, mas também daquilo que conseguiu construir no processo de profissionalização, que tem a ver com sua autonomia de buscar formas de responder aos conflitos que se colocam diante de sua atuação. Nesse sentido, a formação inicial deve propiciar momentos de reflexão sobre a ação.

Falar de mudança no contexto da formação dos professores requer lançar mão de mudanças no próprio contexto de atuação do professor. Essas mudanças devem ocorrer juntas, uma não é condição para que a outra ocorra, antes, devem ser encaradas como mudanças de concepção tanto na formação quanto na atuação. É na escola que o professor é chamado a resolver as demandas, portanto a escola é o lugar privilegiado das intervenções necessárias quando pensamos em formação do professor. Não deve se dissociar – a formação inicial, da prática escolar.

Nesta mesma linha, Severino (2011) propõe que o desafio atual está assentado na possibilidade de desenvolvimento respaldado no saber teórico, na apropriação das habilitações técnicas e na reflexão político social, tendo por referência a dimensão ética. A partir desse entrelaçamento é possível falar em uma nova etapa, no que concerne a formação do professor que atenda às exigências baseadas na prática reflexiva.

De acordo com Diker e Terigi (2008), aumentar o impacto da formação docente compreende em ajudar os futuros professores a interiorizar durante a formação inicial as disposições necessárias para que estes possam ampliar seus conhecimentos no transcurso do tempo e romper com os circuitos reprodutivos, imperativos no cotidiano das instituições.

Segundo Martins (1997, apud PATTO, 2008, p. 40), “sem a reflexão crítica que situe nosso agir no processo histórico, esse agir se torna um equívoco”.

1.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O presente trabalho pretende contribuir para a compreensão do cenário atual da educação e, particularmente, das propostas políticas de formação inicial docente

para o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência nos sistemas regulares de ensino e de como essas políticas estão sendo efetivadas ou não pelas Universidades, para tanto, faz-se necessário contextualizar a Educação Especial no cenário das discussões educativas e de atendimento a essa parcela da população.

Segundo Bueno (2011, p. 26), a questão da expansão da Educação Especial no Brasil, deve ser pensada considerando:

[a] educação especial no movimento de expansão e democratização da escola moderna, o qual, por sua vez, não pode ser entendido sem que se estudem as suas relações com o desenvolvimento social das mais diferentes formações sociais.

De acordo com este autor, a Educação Especial não se consolidou após o aparecimento de crianças que apresentavam problemas nas escolas regulares e sim, bem antes, no processo de democratização e universalização do ensino.

Segundo Caiado (2002), ao se falar em direito à educação por parte desta parcela da população, há que atentar para o quadro de conflito histórico, inerente à sociedade capitalista, que é o da exclusão social de grande parte da população.

Enquanto Estado providente, com a função de assegurar os direitos civis, políticos e sociais e pressionado pelo movimento reivindicatório dos trabalhadores, o Estado vinha implementando políticas sociais com ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultural, comunicações e educação. Porém, a partir da década de 1980, com o recuo das lutas socialistas, o Estado mínimo vai ganhando contorno visível e os direitos sociais passam a ser questionados enquanto função pública. (CAIADO, 2002, p. 22).

A ampliação da Educação Especial no Brasil se deu justamente no momento em que o país passava por um grande processo desenvolvimentista com intenso fluxo migratório da zona rural para a zona urbana, sistematizando um processo de grande desigualdade social, período este que culminou em formas de lutas por parte da população menos favorecida e dos movimentos de pessoas com deficiências, a favor de um sistema de ampliação da educação escolar (BUENO, 2010; CAIADO, 2010).

Ainda sobre este aspecto, esta última autora, destaca que, a partir de lutas dos movimentos sociais foi possível estabelecer um lugar, um rearranjo do movimento organizado com vistas ao atendimento de uma demanda que era a favor da igualdade de direitos:

o movimento não queria as tutelas especiais, mas, sim, direitos iguais garantidos juntamente com os de todas as pessoas [...] Desde o início da

década de 1980, a principal demanda do movimento era a igualdade de direitos, e, nesse sentido, reivindicavam que os dispositivos constitucionais voltados para a pessoa com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos. O movimento vislumbrava, portanto, que o tema deficiência fosse transversal no texto constitucional. (CAIADO, 2010, p. 65).

Bueno (2011) aponta também que essa expansão ocorreu também na rede privada de educação, de forma assistencialista ou “através de empresas prestadoras de serviço de alto nível técnico e elevado custo financeiro” (BUENO, 2011, p. 31):

[...] o surgimento e a expansão da educação especial na sociedade capitalista moderna reflete o processo de integração/ segregação do *aluno diferente* caracterizado pela busca da homogeneização necessária ao processo produtivo e pela separação daqueles que interferem nesse processo. Embora tenha o mesmo pano de fundo, a educação especial no Brasil possui especificidades, relacionadas à forma como se deu o nosso desenvolvimento econômico e político, que merecem também análise mais detalhada. (BUENO, 2011, p. 32, grifos do autor).

Sobre isso, Kassar e Rebelo (2013) mostram que na história da Educação Especial brasileira o atendimento a essa parcela da população coube a dois lugares distintos, um de iniciativa privada – as instituições especializadas – que possuíam um quadro de pessoal da área médica “com o objetivo de habilitação/ reabilitação dos alunos” e uma parte do pessoal destinado ao trabalho pedagógico, os especialistas “que se ocupava das atividades de vida diária” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 23), e outro de iniciativa pública – as classes especiais – destinada ao atendimento das “diferentes deficiências em escolas das redes estaduais” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 22).

Ao analisar a literatura e a legislação da época, vemos que, de modo geral, os espaços “especializados” eram preferencialmente separados e vistos como os mais adequados para o atendimento de pessoas consideradas “anormais” para os padrões vigentes. (KASSAR; REBELO, 2013, p. 22).

Sé é certo afirmar que essa democratização de acesso teve como característica a ampliação do número de deficientes que passaram a ser atendidos por classes especiais e por essas instituições, é certo também que a Educação Especial passou a abarcar uma série de “problemas” que não eram de sua alçada, visto que os problemas de ordem educacionais não diziam respeito somente àqueles com deficiências, mas a um grande número de crianças e adolescentes, principalmente das camadas menos favorecidas da população.

Sendo assim, esses lugares passaram a dar conta de uma demanda que não só era de deficientes intelectuais, sensoriais, físicos e com transtornos globais do

desenvolvimento, mas também daqueles que a escola não conseguia dar conta, em relação à aprendizagem.

Ao incluir crianças com “*desvios de ordem social e/ou de comportamento, de crescimento e de desenvolvimento*” e considerar os “*serviços de suplementação e/ou apoio*” como sua parte integrante, a educação especial ampliou-se de tal forma que se descaracterizou como processo escolar. (BUENO, 2011, p. 28, grifos do autor).

Muitas críticas são feitas sobre essa proposta de atendimento tanto às práticas das classes especiais quanto das instituições especializadas⁷, uma das quais, diz respeito à forma como são pensadas as intervenções, centradas somente nas características intrínsecas à deficiência, com foco na aplicação de técnicas pedagógicas que infantilizam e prolongam as atividades que são propostas, estas organizadas sob o enfoque clínico, desconsiderando a relação que deve se estabelecer entre o professor e o aluno e destes com o contexto, no qual estão inseridos, numa relação mediatizada pelo conhecimento.

Sendo assim, as instituições de educação especial, dada a ampliação relativa ao atendimento das crianças que demandavam uma atenção diferenciada, visto que apresentavam “problemas” os mais diversos possíveis, acabou abarcando ampla gama de serviços da área da saúde e assistência social sob sua tutela.

Em relação a essa amplitude de fazeres, deu-se também a grande valorização de técnicas voltadas para o atendimento das diferentes deficiências, deixando num segundo plano a preocupação com os conteúdos propriamente escolares. Nesse sentido, a Educação Especial tem sido caracterizada pela “*adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência.*” (BUENO, 2011, p. 23), reduzindo o sujeito ao que ele mostra de diferente em relação aos outros sujeitos.

Esta perspectiva aponta para a concepção, de que a criança não irá aprender nas classes regulares, pois possuindo características impeditivas de tal aprendizagem, cabe às escolas encaminhá-la para um serviço que dê conta dessa inadaptação escolar:

A mistificação e o acobertamento das determinações sociais que tal conceituação implica, embora estejam muito mais evidentes nesses casos, perpassa toda a população abarcada pela educação especial, na medida em que coloca somente nas características pessoais a responsabilidade

⁷ Sobre esse assunto, ver BUENO et al, 1991. Educação Especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.; PATTO.1990. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

pelo fracasso ou sucesso da escolarização e integração social da criança excepcional. (BUENO, 2011, p. 30).

Quando analisada sob esta perspectiva, parte-se da “premissa de que a escola cumpre o seu papel e se algumas crianças – ou muitas, não importa – não conseguem aprender na escola, devem possuir características pessoais impeditivas” (BUENO, 2011, p. 30).

A partir da entrada na escola de uma parcela da população, que antes a ela não tinha acesso, surgem profundas desigualdades, no que se refere à aprendizagem e ao ensino. Se uma grande parcela da população que antes não tinha acesso passa a ter, obviamente o perfil do alunado se diferencia. Com essa diferenciação surge o aluno “com dificuldades de aprendizagem”⁸ desde uma perspectiva individualizante sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para dar conta da função homogeneizadora, a escola passa a encarar esses alunos como problemas de ordem outra que não podem ser resolvidos na escola, encaminhando-os, então, às escolas ou classes especiais, pois estes lugares com suas técnicas voltadas para as deficiências poderiam, sob esta óptica, dar conta desses desvios que a escola entende não ser de sua alçada.

Com a crescente ampliação do número de vagas nas escolas públicas, a população menos favorecida dos grandes centros urbanos passou a fazer parte daqueles que possuíam um lugar nos bancos escolares, porém a entrada dessa parcela da população fez surgir um novo problema dentro da escola gerando a “participação/exclusão da camada pauperizada da população” (BUENO, 2011, p. 49), na medida em que a concepção subjacente a esse sistema submete o próprio indivíduo ao fracasso escolar, colaborando com o clichê, de que o aluno com deficiência não aprenderá na escola, ou que seus problemas de aprendizagem são decorrentes apenas de sua deficiência, portanto a escola nada tem a fazer a não ser aceitar essa determinação imposta pela condição de deficiente do indivíduo. Por

⁸ Sobre a crítica aos distúrbios de aprendizagem como fator explicativo do fracasso escolar ver: APARECIDO, Ângela Maria Batista. 2000. *Os distúrbios de aprendizagem como categoria explicativa para o baixo rendimento escolar: revisão da literatura especializada publicada nas décadas de 60, 70 e 80*; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, C. A. L. 1996. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Cortez: Campinas, Unicamp: Faculdade de Educação: faculdade de Ciências médicas; PATTO, Maria Helena Souza. 1990. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo; RODRIGUES, Zuleide Blanco. 2009. *Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores*.

outro lado, a ampliação do acesso à escolarização de alunos com deficiência, a partir do final dos anos de 1990 é significativa, entretanto, insuficiente em relação ao número de crianças que apresentam essas características⁹:

Pensar na educação das pessoas com deficiência em nosso país é pensar também nas relações entre deficiência e pobreza, deficiência e a ausência de políticas sociais, é pensar na complexidade de fatores que interferem no drama do humano. (CAIADO; ZEPPONE, 2013, p. 237).

Outro ponto que merece destaque é que a Educação Especial, segundo esta concepção, “opera sua ampliação através de uma conceituação imprecisa, mas pautada numa suposta cientificidade neutra e objetiva” (BUENO, 2011, p. 49).

Ao analisar a trajetória da Educação Especial nas produções disponíveis o autor faz uma análise crítica sobre tais produções. Segundo ele, esta não pode ser analisada desde uma ótica linear e de desenvolvimento de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, mas num contexto que corresponde:

ao ideal liberal de extensão das oportunidades para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno, respondendo também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social. (BUENO, 2011, p. 78).

Kassar e Rebelo (2013) salientam que houve uma mudança considerável no discurso que sustenta as ações da Educação Especial no país, que passou a ser encarado, a partir de documentação legal nacional e internacional, como direito dessas pessoas frequentarem preferencialmente as escolas regulares. Entretanto, esta mesma sociedade com o domínio cada vez mais acentuado das técnicas científicas objetivas e neutras, possibilitou o surgimento de espaços destinados à ampliação da participação do deficiente na sociedade, mas que, paradoxalmente, espelha “muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular, a qual, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de instrumento de legitimação da seletividade social” (BUENO, 2011, p. 98).

⁹ -Sobre esse assunto ver: BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Escolarização de alunos com deficiência – uma análise dos indicadores sociais no Brasil. (1997-2006). In: 33º Encontro ANPED, 2010, Impresso, e BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F.. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

Desde os anos de 1990, os especialistas apontam para um novo olhar sobre o atendimento dessas pessoas, descaracterizando as instituições especializadas como os únicos lugares de atendimento suplementar ou complementar, ressaltando a importância de não esquecer que o desafio, hoje, é:

[...] [o] de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas. (KASSAR; REBELO, 2013, p. 39).

1.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão sobre as políticas e práticas de escolarização dos alunos com necessidades especiais e mais precisamente algum tipo de deficiência é hoje um dos pontos fundamentais nas discussões referentes à educação em nosso país. Muitos estudiosos da área propõem que este assunto teve sua pertinência garantida nas proposições educacionais, a partir da Declaração de Salamanca, entretanto, há na documentação legal, indícios de que a discussão já vinha ocorrendo antes mesmo da publicação desse material.

Evidencia-se o fato de que essa declaração, originária de ampla conferência, patrocinada pela UNESCO e envolvendo a maioria dos países do mundo, pode ter ampliado muito as discussões, no entanto, a preocupação com a escolarização de alunos com deficiência no País, pelo menos no âmbito das proposições políticas são anteriores.

Prova disso é o Decreto nº 5884 de 21 de abril de 1933, que instituiu o código de Educação do Estado de São Paulo, que apresentava a seguinte disposição em relação à obrigação do poder público:

j) a educação especializada para crianças ou adolescentes que dela necessitem por suas condições peculiares, ministrada nas seguintes escolas:

- 1 – escola para débeis físicos;
- 2 – escola para débeis mentais;
- 3 – escola de segregação para doentes contagiosos;
- 4 – colônias escolares;
- 5 – escolas para cegos;
- 6 – escolas para surdos-mudos;
- 7 – escolas ortofônicas;

8 – escolas de educação emendativa dos delinquentes. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933, artigo 1º).

A Constituição de 1988 em seu Art. 208, III, dispõe como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos “portadores” de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo Cury (2013, p.18, grifos do autor):

Nossa Constituição incorpora a si, como princípio maior, a defesa da dignidade da pessoa humana e a defesa dos direitos fundamentais inclusive por recepção daqueles direitos ligados aos direitos humanos. Junto a esses decorrem os direitos de cidadania. As pessoas são titulares de direitos fundamentais, em primeiro lugar, não porque sejam membros de uma sociedade nacional mas porque, como diria Hegel, *o homem tem valor porque é homem, não porque é judeu, católico, protestante, alemão, italiano [...]*.

Segundo Kassir (2011), a partir da Constituição de 1988, a educação passa a ter um caráter de Direito Social, portanto, a política educacional torna-se uma política pública de caráter universal.

A ideia da educação escolar inclusiva tem seu início na década de 1980, decorrente, segundo Kassir (2011), do movimento histórico nascido após a II Guerra Mundial: preocupação por parte de diferentes países com as pessoas multiladas em decorrência da guerra, por meio da difusão em diferentes países de programas que tinham por base o princípio de normalização, além de registros de diferentes experiências de matrículas de crianças com deficiências em salas de aula regulares nas décadas de 1970 e 1980. Outro aspecto refere-se aos movimentos iniciados por pessoas com deficiências, pais e profissionais que se constituiu em ampla rede de disseminação das ideias de inclusão; o terceiro aspecto concerne nas convenções e acordos de financiamento internacional, dos quais o Brasil é signatário.

De acordo com a autora, essas ideias entrelaçam-se, se complementam umas às outras, na medida em que uma encontra o ponto de apoio na outra:

Os aspectos [...] presentes na disseminação da Educação Inclusiva [...], se entrelaçam. As conferências internacionais encontram adesão da sociedade civil, pois respondem de certa forma, às suas demandas. Ao mesmo tempo, a disseminação de ideias pelas conferências impacta os países e suas proposições internas. (KASSIR, 2011, p. 48).

Pode-se afirmar que a estrutura que edifica as relações em nossa sociedade é uma estrutura altamente seletiva e excludente de grande parte da população menos favorecida, que tem em suas raízes a forma de exclusão, desde que explora

o trabalho humano e se apropria dos bens produzidos de forma desigual. Muito embora, essa detenção dos bens produzidos por uma parcela mínima da população seja histórica, ela não acontece sem conflitos que demarcam claramente a busca por ocupação de lugares, por parte da população que se vê expropriada de seus direitos.

Ainda assim, prevalecem práticas sociais excludentes, fazendo ressurgir, então, o discurso pela inclusão, não só das pessoas com deficiências, mas de todos aqueles, excluídos e marginalizados de alguma forma e por algum motivo, como evidencia o texto da Declaração, no que se refere à população por ela abrangida:

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p. 3).

A partir do ano 2000, surgem diversos documentos sobre a inclusão dessa parcela da população no ensino regular e sobre a formação dos professores para o seu atendimento, que, segundo os documentos tem seu lugar garantido na escola:

[...] não será por falta de leis e decretos que a educação especial será prejudicada. Ao contrário, o ordenamento jurídico dá importante cobertura a todo processo dessa modalidade de educação escolar. E aí se encontram também os dispositivos relativos à formação docente para essa modalidade. (CURY, 2013, p. 23).

Bueno (2008) aponta que a Declaração de Salamanca corrobora com as preocupações postas por outro documento, a Declaração de Jomtien (1990) que preconiza a “educação para todos”, porém em seu texto evidencia a perspectiva de seletividade escolar, uma vez que preconiza que todas as

crianças, jovens ou adultos – devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...] e que essas necessidades se restringem à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social. (BUENO, 2008, p. 47).

Segundo Silva Cristina (2009, p. 40), “[...] é preciso observar a mudança discursiva, compreender a reconfiguração e/ou ressignificação de conceitos, de discursos e práticas discursivas na produção de sentidos na realidade educacional e social”.

O discurso vigente propõe que a educação pública inclusiva deve favorecer o ingresso e a participação de uma parcela da população, que antes não tinha acesso

à escolarização, porém, esse acesso é marcadamente diferente daquele proposto para as camadas mais favorecidas da população, visto que aquela deve aprender o básico. E este básico deverá servir-lhes para o que farão em suas vidas, visto não terem muitas chances de chegarem a altos postos empregatícios.

Esta é uma característica marcadamente de uma política de concepção neoliberal, na qual prevalece a ideia de que o Estado – enquanto aquele que garante as condições necessárias de crescimento ao sujeito – faz a sua parte, cabendo a este sujeito garantir que se mantenha como cidadão participativo, nem que seja para sustentar o sistema.

Esta concepção, portanto, acaba criando dois sistemas escolares: um destinado à massa da população, aquela que irá ocupar trabalhos de base para a sociedade capitalista, a mão de obra, a outra destinada aos economicamente mais favorecidos, que irão ocupar os melhores espaços no campo social e profissional, criando-se uma imagem de escola responsável pelo processo de inclusão.

Silva Cristina (2009, p.112), destaca:

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

Esta autora destaca ainda que houve uma resignificação do discurso da inclusão pelos grupos dominantes, visando o seu encaixe ao modelo político e econômico em desenvolvimento. Dessa maneira, toma-se o discurso que surgiu a partir de movimentos sociais minoritários resignificando-os para a atual situação. “[...] ocorre aqui uma tradicional inversão de valores, pois esta conquista do grupo de excluídos só foi possível, neste momento, por ser compatível com os interesses maiores do próprio sistema político e econômico” (SILVA CRISTINA, 2009, p. 119).

Neste mesmo sentido, Bueno (s/d, p. 14), aponta:

[...] as análises das políticas de inclusão escolar atuais, bem como das implementadas em épocas pretéritas que tinham por objetivo a diminuição do caráter seletivo da escola brasileira, devem-se pautar pela ótica dos processos de dominação social determinados por diferenças de classe, raça e gênero.

Em relação à tônica dada à inclusão, a partir da Declaração de Salamanca, Bueno (2008, p. 46) salienta que esta,

[...] simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido.

Nota-se nesta declaração o caráter dualista da educação, que em sistema nacional, notadamente excludente de grande parcela da população, evidencia o que Martins, (1997, p. 31-32) denomina de “traço congênito do capitalismo [...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica [...].”

Esta inclusão proposta pelos documentos legais e políticas educacionais que veem a escola, como uma possível redentora dos males sociais, não concebe que esta forma de inclusão se torna incompleta, na medida em que não é destinada à todos aqueles que são denominados como excluídos. Sabe-se, entretanto, que alguns passos foram dados no sentido de se garantir o acesso à educação a uma parcela da população que se via fora do sistema educacional, porém alguns estudos, como os de Bueno e Meletti (2013) sobre os indicadores educacionais no Brasil, mostram que o número de pessoas atendidas por este sistema de educação, tanto na escola regular quanto na escola especial, é infinitamente inferior ao número da população existente com esta demanda:

O Censo Demográfico de 2010 [...] indica que 2.611.536 pessoas têm deficiência intelectual no Brasil. Significa que boa parte da população declarada com esta condição não se encontra inserida em nenhum espaço de escolarização, seja ele regular ou especial. (BUENO;MELETTI, 2013, p. 83).

Sem contar que o número de atendimentos em educação especial de forma segregada ainda é muito grande em relação ao número de escolas regulares que fazem esse atendimento.

Outro ponto fundamental a destacar é o grande número de alunos que são atendidos ou “incluídos” em escolas regulares, porém não dispõem de nenhum outro tipo de apoio, seja ele pedagógico ou especializado.¹⁰

Outra questão apontada por Bueno (2008) é o fato de que esta declaração, no processo de tradução para o português, teve em seu corpo textual algumas modificações importantes do ponto de vista político e social. Numa primeira versão,

¹⁰ Em algumas escolas da rede pública municipal de São Paulo há o serviço especializado destinado ao atendimento do aluno, família e professor em salas de apoio e acompanhamento à inclusão, denominadas SAAI.

publicada pela CORDE, em 1994, constava o termo “orientação integradora” este substituído pelo termo “orientação inclusiva”. Para ele esta não foi uma simples alteração de linguagem, mas conota uma visão diferente daquilo que vinha sendo proposto até então, qualificando o “discurso fundador que ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra” (ORLANDI, 1993, p. 13 apud GARCIA et al 2005, p. 441). Portanto, faz-se necessário uma leitura mais aprofundada a respeito dessa modificação, pois as informações traduzidas por um documento é uma forma de seleção, organização e apresentação assentadas em bases ideológicas, de um discurso que pretende ser universal.

Bueno (1999) faz uma diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão. Para este autor o conceito de inclusão:

coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças expressas pelas ‘crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados’” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p. 4 apud BUENO, 1999, p.8).

Diferentemente do termo “integração” que tinha:

[...] como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais¹¹, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação [...] sempre que suas condições pessoais permitirem [...] (BUENO, 1999, p. 9).

Como exposto acima, fica claro que o documento lança para discussão uma nova forma de olhar para a questão da inclusão. Esta visão torna-se ampliada se comparada com a visão da integração desses alunos, porém a Declaração aponta também que para ocorrer à inclusão do aluno com alguma Necessidade Educacional Especial, entendida, como já descrita, de forma bastante ampliada, esta escola deve passar por um processo de mudança significativo, bem como as concepções que as embasa, as condições objetivas de trabalho do professor que irá atender essa

¹¹ Tal como indica este autor, apesar do termo “excepcional” estar em desuso, para fins de análise das políticas e práticas centradas nas características dos alunos com deficiência ele pode ser considerado como muito semelhante ao termo “necessidades educacionais especiais”.

parcela da população e, conseqüentemente, a sua formação também deverá ser revista, na medida em que as diferenças do alunado que agora passa a fazer parte da escola são mais evidenciadas do que em tempos passados, requerendo, dessa forma, uma nova postura diante das situações que irão aparecer no dia a dia da escola.

Nesse sentido, vê-se que há uma situação paradoxal: estabelece-se um discurso hegemônico de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, mas a realidade mostra uma situação completamente antagônica, a da exclusão escolar, na medida em que a educação brasileira é marcada por esta dinâmica contribuindo com o aumento ou manutenção da grande massa de analfabetos existentes.¹²

Se o direito à Educação do aluno com deficiência no ensino regular está inscrito como direito na Constituição, tendo como princípio a igualdade sem discriminação, embasando, assim, a construção de uma educação democrática, aberta e acessível à todos os alunos com garantia de permanência qualificada:

A bandeira da *educação inclusiva* parece, em princípio, repor, sobre outras bases, esses mesmos ideais, mas isto é somente aparência, pois, se o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo [...] vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas políticas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuda num horizonte sempre móvel, porque nunca alcançado. (BUENO, 2008, p. 56, grifos do autor).

Sobre o discurso produzido, a partir de documentos legais, Garcia (2005), aponta que este se alicerça em ideologias políticas, interpretações que configuram o campo educacional do país.

Ainda sobre a discussão da diferenciação dos conceitos entre inclusão e integração, Mrech (1999, p.12) sinaliza a integração como uma “prática seletiva. O aluno deficiente tem que se adaptar aos parâmetros de normalidade, tem que se enquadrar aos pré requisitos da classe. Caso ele não o faça é colocado no ensino especial”.

Entretanto, diferentemente dos autores anteriores, esta autora enxerga somente o lado positivo da educação inclusiva, na medida em que considera “que

¹² Ferraro (1999) criou dois conceitos para tratar da exclusão escolar: exclusão da escola, caracterizado pelo não acesso ou evasão/expulsão da escola; exclusão na escola, caracterizado por aqueles que permanecem na escola mas não conseguem se apropriar do conhecimento por ela trabalhado.

não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas ‘normais’” (MRECH, 1999, p.12), não esboçando qualquer crítica de fundo sobre as contradições das políticas de inclusão na sociedade industrial moderna, pois para ela, o paradigma da inclusão é a resposta do próprio sistema à exclusão maciça dos participantes dentro do modelo econômico atual.

Sobre essa parcela da população escolar que fracassa, pesa sobre seus ombros toda a responsabilidade pelo seu insucesso, seja porque apresenta problemas pessoais, familiares ou “carências culturais” não tirando proveito, dessa maneira, de sua estadia nas classes regulares salvo algumas poucas experiências bem sucedidas, seja porque faz uso do ensino especial que não demonstra resultados diferentes no que tange a aprendizagem dos alunos.

Há aqueles que defendem a inclusão a qualquer custo, evidenciando que o simples fato do sujeito, com algum tipo de deficiência estar em sala de aula, já é o bastante para que a inclusão ocorra, entretanto, a inclusão se faz com muito mais. Faz-se com política de formação de qualidade para o professor, condições dignas de trabalho, condições reais de acesso e permanência nas escolas, incluindo aí o direito que todas as pessoas têm de aprender o conhecimento sistematizado socialmente. Talvez a solução dessas questões possibilitasse a constituição de uma educação de qualidade, na qual o aluno poderia realmente aprender.

Segundo Silva Cristina, (2009, p. 111), a

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

Portanto, para que uma política de inclusão atenda de fato os objetivos propostos, tanto por documentos internacionais quanto por documentos nacionais, faz-se urgente a revisão de projetos educacionais que estão sendo propostos como forma de atingir os objetivos, com foco somente na quantidade em detrimento da qualidade.

Como já mencionado acima, essa política não corrobora para que de fato haja mudanças significativas na estrutura do sistema escolar, porém, não é possível se acomodar e simplesmente ignorar o que está sendo feito e de que maneira é possível colaborar para que a situação seja cada vez mais propícia a uma mudança

significativa. Nesse sentido, vale a pena ressaltar a importância que as pesquisas sobre formação de professor devem ter no âmbito educacional, senão para propor novas formas de políticas, pelo menos para descortinar e tornar pública a situação atual, pois como afirma Bueno (s/d, p.9), “apesar da manutenção do caráter seletivo e classificatório da escola, as iniciativas e proposições democratizantes permitiram o acesso ampliado da escolarização no Brasil”.

A partir dos anos de 1950, o atendimento de alunos com deficiência era feito por professores que tinham habilitação de nível médio, formação essa centrada praticamente no eixo Rio - São Paulo, que formavam um número reduzidíssimo em relação à demanda potencial.

Com a Lei n. 5.692/71, a habilitação de professores especializados para as diferentes áreas da educação especial passou a ser exigida em nível superior¹³. Entretanto, foram raros os cursos implementados pelas universidades e faculdades do País, o que favoreceu o desenvolvimento de cursos de especialização e de estudos adicionais, encarados inicialmente como de caráter emergencial até que a oferta de habilitações pelas instituições de ensino superior pudesse dar conta da demanda. Na medida em que não ocorreu a prevista, esses cursos passaram de provisórios para meio privilegiado e disseminado da formação desse professor.

Essa situação foi extremamente favorável para a introdução das políticas de formação continuada como substitutiva da formação inicial, de modo que, de um lado, eram consideradas como de ampliação da formação inicial recebida (no ensino superior, no caso dos cursos especialização, e do ensino de 2º grau, no caso dos estudos adicionais), mas, de outro, expressavam a formação inicial do professor de educação especial.

Nesse contexto, foi promulgada a LDBEN n. 9394/96 que, no inciso III de seu artigo 59 determina que serão assegurados aos educandos com necessidades especiais: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

¹³ Embora essa Lei não se refira explicitamente à formação de professores de educação especial, o teor de seu artigo 33: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” ofereceu oportunidade para que o antigo Conselho Federal de Educação baixasse normas que exigiam essa formação em nível superior.

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Se, desde a vigência da Lei 5692/71, a formação do professor especializado era determinada legalmente como atribuição do ensino superior, a partir da promulgação da nova LDBEN, essa formação passou a ser permitida também no ensino médio, o que constituiu um retrocesso em relação à modalidade e ao *lócus* de formação do professor da educação especial.

A esse respeito, Bueno e Marin (2009) ressaltam que os documentos sobre formação de professores revelam-se ambíguos quanto ao *lócus* de formação, tanto de professores das classes regulares quanto dos professores especialistas, assim como ao foco de formação que também se diferencia bastante, pois, apesar da legislação propor pontos sobre “competências” necessárias aos professores, a falta de uma normatização mais precisa com relação ao aluno com deficiência faz com que a formação de professores habilitados e capacitados seja feita de formas muito distintas em cada instituição de ensino superior.

Se por um lado a flexibilização possibilita aos Estados que não possuem condições de adequar os seus cursos de formação de professores à demanda, seja por motivos econômicos e sociais, seja por falta de vontade governamental, por outro deixa explícita a ambiguidade no que se refere à formação do professor, seja ele do ensino regular ou da educação especial.

No intuito de normatizar as normas emanadas dessa lei, o Conselho Nacional de Educação baixou a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que estabelece a distinção entre professor capacitado e professor especializado:

Art. 18 § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação indica que a formação do professor especializado deve contemplar uma total integração com o professor do ensino regular, propondo que o trabalho do primeiro deve estar conjuntamente definido com o trabalho do professor capacitado, ou seja, o trabalho na escola regular deve ser realizado em constante parceria. Porém, o que mais habitualmente acontece é que o professor da sala especial faz o seu trabalho, voltado para as deficiências, enquanto o professor da sala regular tenta realizar um trabalho com o aluno “incluído” da forma como acha que deve ser, como salienta Santana (2009) em sua pesquisa realizada com professores que tinham em sua sala de aula alunos com deficiências. Esta é uma realidade que demonstra, por um lado que a formação não consegue atingir, ainda, as especificações determinadas pela Lei e por outro, que as próprias condições estruturais e organizacionais do sistema escolar não possibilitam uma interlocução, de fato, para que este trabalho conjunto possa ser realizado.

Se, é certo que o professor do ensino regular deve ter em sua formação as bases para que possa atender ao aluno com necessidades educacionais especiais e entre eles aqueles com deficiência, é certo também que o professor da educação especial deve ter conhecimentos e práticas pedagógicas que lhe possibilitem o atendimento a esta população, o assessoramento ao professor da classe regular, o compartilhamento de conhecimentos, tanto sobre as deficiências, quanto sobre as possibilidades e alternativas pedagógicas, para o atendimento desses alunos, visto que a meta da escola deveria ser o de oferecer um ensino de qualidade a todos que dela fazem parte, qualidade aqui entendida como o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares.

Nesse contexto, observa-se o crescimento dos cursos de especializações em instituições, as mais diversas possíveis: cursos presenciais, semipresenciais ou à distância, que teoricamente darão conta de um problema de ordem estrutural e organizacional. Nessa esteira surgem também diversificações de currículos, temas, focos sobre a educação especial, cada instituição organizando formações, capacitações e especializações a seu modo, embasadas por uma legislação que possibilita essa tomada de atitude, na medida em que estabelece uma “eterna provisoriedade” (BUENO, 2011, p.130), no que concerne a formação do professor, seja ele da educação especial ou do ensino regular.

Se as políticas educacionais pregam a integração entre a educação especial e o ensino regular, viável seria que os cursos de formação de professores dessem

conta de discussões mais amplas a respeito do processo escolar e de como possibilitar a aprendizagem dos alunos através de procedimentos pedagógicos organizados para tal, de discussões que evidenciassem as condições reais de trabalho dos professores, e não se prendessem como ocorre em parte significativa das instituições, às dificuldades encontradas no sujeito em decorrência da deficiência.

Do ponto de vista legal, a formação do professor está alicerçada em características ambíguas e incertas que fazem com que cada um entenda à sua maneira e forneça a formação que julga a mais adequada à sua concepção política, social, econômica e cultural. Não há critérios definidos sobre pontos essenciais que podem fortalecer a formação do professor, como por exemplo, a definição de um currículo que sirva de base para a elaboração dos cursos, a definição quanto ao *lôcus* de formação do professor e sua organização e estruturação adequadas para que esta formação não seja como atualmente é presenciada, aligeirada, sem o mínimo de qualidade, na maioria das vezes, sem o compromisso com a educação básica e com o seu fundamento, qual seja, uma educação de qualidade para todos.

1.3.1. As críticas a essa Perspectiva

Segundo Bueno (1999), a formação do professor requer políticas que efetivem, de um lado, a qualificação dos professores regentes do ensino fundamental; de outro, a modificação da visão do professor especialista, historicamente centrada apenas na deficiência em detrimento de uma formação didático-pedagógica abrangente.

Michels (2008, p. 243), em sua tese de doutorado, defendida em 2004, na qual, fez uma análise dos currículos de formação em Pedagogia de uma Universidade em Santa Catarina constatou que:

o modelo médico-psicológico ainda é a base de organização do curso [...] neles se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrindo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais.

Ainda de acordo com Bueno (1999), o professor especialista, salvo algumas exceções, baseia a sua prática sobre a especificidade da deficiência, demonstrando com isso que o lidar com o aluno com deficiência sempre será diferente da forma de lidar com o aluno “normal”, uma vez que aquele apresenta características que impedem o trabalho pedagógico centrado em possibilidades e não simplesmente nas dificuldades do aluno. Esta visão torna-se importante, na medida em que se faz uma distinção entre aluno “normal” e “anormal”, e não entre as limitações e possibilidades de cada aluno, dadas, inclusive, suas condições sócio econômicas, uma vez que alunos “normais” apresentam, muitas vezes, as mesmas dificuldades de aprendizagem daqueles alunos “anormais”. Portanto, por um lado, a discussão que se faz necessária aloca-se sobre as reais condições de ensino e aprendizagem, principalmente da camada menos favorecida da população e não somente no fato do aluno ser ou não deficiente, por outro, é necessário que essas discussões possibilitem ao professor entender as especificidades das deficiências que interferem na forma de ensinar e aprender.

Sob enfoque semelhante, Baptista (2013, p. 2013), ao traçar uma história sobre as práticas de professores para a educação especial, ressalta a importância de reflexão sobre essa prática, uma vez que é marcada, exceto algumas exceções, por “pressupostos empiristas, excessivamente diretiva, altamente valorizadora da repetição e da memorização”.

Bueno (1999) ressalta ainda que esta discussão não deve significar que não haja distinções e características inerentes as deficiências e que estas devem ser levadas em consideração, no entanto, a prática pedagógica não deve centrar-se nessas características somente.

Há, tanto na atuação de professores quanto em sua formação, problemas que são históricos, derivados em grande medida de construções representativas sobre a formação e sobre o profissional, permeadas pelas condições sociais impostas e pelos diversos conflitos que ocorrem em uma sociedade de bases tão marcadamente excludentes. Para que haja mudança na formação do professor e esta se constitua de fato, como formação qualificada que atenda as exigências postas, não por uma realidade imposta externamente, mas em uma realidade intrinsecamente ligada ao cotidiano do professor será necessário enfrentar os problemas, tanto no campo institucional quanto no campo curricular, pois:

não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais (BRASIL, MEC, p. 59), pois a eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional (BUENO, 1999, p.18).

Fazendo uma análise de documentos legais, Silva Cristina (2009, p. 127) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor, disposta na Resolução CNE/CP nº 1/2002 evidenciam a necessidade de sólida formação geral, porém,

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

Ainda sobre este documento, Freitas (2007) destaca que ele descaracteriza o ensino como atividade essencial, revelando-se como mais um instrumento de rebaixamento da qualidade de formação teórica, no campo das Ciências da Educação, mas também no campo das áreas específicas.

Garcia (2009) ressalta, ainda, a importância de atentar para as políticas de formação de professores que traduzem certa ideologia, afirmando que atualmente essas políticas são embasadas por documentos nacionais e internacionais que fazem acreditar na força transformadora das reformas propostas como a solução dos problemas educacionais, traduzindo “uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou” (GARCIA, 2009, p.16).

Tanto a Declaração de Salamanca quanto a LDBEN 9394/96 enfatizam que a formação do professor deve incutir-lhe uma visão positiva sobre a deficiência, construção de competências e habilidades para atender a diversidade, defendem a figura do professor especialista e a criação de serviços de apoio, porém, o enfoque dado a essa formação versa sobre a transmissão das técnicas necessárias para que o ensino possa ser eficaz.

Sem negar a necessidade dessas técnicas, elas devem, no entanto, estar acompanhadas da reflexão do professor, senão passam a ser apenas receitas para aplicação em sala de aula, onde a realidade nem sempre é a mesma daquela demonstrada nos cursos de formação. Nessa lógica,

[...] a formação docente requerida não pode ultrapassar a compreensão instrucional e tecnicista, pois ao sistema econômico e político não interessa oferecer conhecimentos que propiciem a compreensão dos mecanismos de agenciamento e dominação presentes na sociedade e sublimados pela educação. (SILVA CRISTINA, 2009, p.134).

Os documentos oficiais referentes à formação do professor privilegiam as competências a serem construídas, desvinculadas de reflexões sobre as reais necessidades de trabalho que se impõe. Centra-se na “prática do professor. Isso poderia ser entendido como um avanço em relação a outras reformas educacionais do país. Contudo, tal centralidade aparece desvinculada da reflexão” (FERREIRA, 2007, p. 414).

Nesse sentido,

[...] é preciso pensar uma perspectiva de formação de professores compromissada em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento humano seja compreendida para além de um padrão normativo de aluno. (SILVA CRISTINA, 2009, p.123).

Portanto, de acordo com a legislação em vigor, o professor deve ser capaz de empregar as técnicas e metodologias disponíveis visando à aprendizagem de todos os alunos, independente de suas necessidades “e não um professor que pense o processo [...]” (SILVA CRISTINA, 2009, p.135). Prega o reconhecimento e o acolhimento a diversidade, porém, “não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender a sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito” (SILVA CRISTINA, 2009, p.135), entretanto, uma formação aligeirada que visa somente à transmissão de algumas técnicas não será capaz de formar esse profissional.

Sob a mesma perspectiva, Prieto et al (2006, p.59) destaca:

ser preciso estabelecer e subsidiar políticas nacionais destinadas à formação desses professores no sentido de conjugar os objetivos maiores para a educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer como conteúdo nos programas de formação, visando que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos professores acompanhadas de sustentação teórico-prática, e não impostas a revelia.

Faz-se necessário, portanto, que o professor tenha condições de problematizar a realidade e de buscar na teoria a possibilidade de enxergar sob diversos ângulos, porém, os documentos legais que tratam da formação docente destituem o *lócus* de formação com ênfase na pesquisa, na medida em que flexibilizam esses diversos espaços, criando outros destinados a tal formação, “num

movimento de privatização da formação de professores no país” (SILVA CRISTINA, 2009, p.135).

Segundo Nóvoa (1995), a formação do professor deveria dotá-lo de instrumentos capazes de auxiliá-lo na resolução de situações que acontecem no cotidiano escolar, fazê-lo capaz de refletir sobre sua ação e produção e não simplesmente formar alguém que reproduz aquilo que ideologicamente é o melhor para a sociedade. Nesse sentido, este autor ressalta que “[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p.18).

1.3.2 Algumas Proposições Alternativas

Falar de alternativas que sejam viáveis, no que se refere à formação do professor, torna necessário falar também do contexto, no qual esta formação está inserida, portanto, deve-se considerar que tais mudanças não se dão desvinculadas do momento e das lutas históricas que constituem passos no desenvolvimento da história.

Entende-se que as mudanças ocorridas, no que se refere à Educação e mais precisamente à Educação Especial, situam-se em lutas de diferentes setores da sociedade entre os quais se destacam as próprias pessoas com deficiências, seus familiares e profissionais envolvidos nas discussões.

Portanto, além de observar a forma como a ideia da inclusão é implementada nas políticas educacionais, deve-se atentar para o contexto, no qual é criada e disseminada. A Educação Especial foi tomando corpo nas discussões referentes à Educação num contexto educacional de extrema exclusão onde, na década de 1970, por exemplo, segundo relatório do MEC “apenas 13,8% dos que iniciaram a 1ª série em 1972 conseguiram terminar a 8ª série em 1979” (BRASIL, s/d apud KASSAR, 2011, p. 46).

Nesse sentido os embates fazem parte da própria dinâmica social, entendida como parte de um movimento histórico: “O próprio movimento pela ampliação do acesso à escola de pessoas com deficiência, hoje, ocorre no movimento de universalização da educação fundamental brasileira” (KASSAR, 2011, p. 42).

Nesse contexto de mudanças significativas, há que se rever a concepção de formação de professor, tanto do especialista quanto do generalista, com vistas a uma “formação teórica sólida ou adequada [...] [envolvendo múltiplo saberes] [...] que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular” (BUENO, 1999, p. 23).

Compreende-se, nesse sentido, formação teórica sólida como aquela que dá margem a uma perspectiva que entende a escola e a prática aí desenvolvida, intrinsecamente permeada por relações mais amplas como o contexto histórico e social, não se apartando, no entanto, de outras dimensões que intervêm no processo educativo escolar e que devem fazer parte das discussões na formação do professor, portanto, a discussão não deve se assentar somente sobre a dimensão biológica ou psicológica na área da Educação Especial.

Nesse sentido, Skrtic (1996) faz uma crítica sobre as bases teóricas que orientam o campo da Educação Especial, considerando que a aplicação prática tem se baseado num estreito conjunto de suposições inconscientes, que tem por base conhecimentos da área da psicologia e biologia, assentadas no paradigma positivista e na racionalidade organizativa (SKRTIC, 1996).

Na medida, em que este autor considera que existem “teorias sociológicas, políticas e culturais do desvio e, portanto, muitas formas diferentes de conceituar a educação especial” (SKRTIC, 1996, p.45) conclui que “a educação especial ampliaria sua base disciplinar para além da psicologia e biologia” [se incluísse] “as diversas ciências sociais, políticas e culturais” (SKRTIC, 1996, p. 45).

A mudança de foco, portanto, deve ser encarada como uma exigência real e atual, visto que há forte engajamento, tanto político quanto social, no que se refere aos processos de inclusão:

Deve-se ter em mente, para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, que há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e de qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais. (BUENO, 2011, p.134).

Esta formação, como já mencionado acima, deve contemplar a reflexão sobre o fazer, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico com uma visão

ampliada sobre as “dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os com necessidades educativas especiais” (BUENO, 2011, p.135), e não somente a transmissão de técnicas que foram pensadas de maneira a facilitar o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é urgente o questionamento sobre o tipo de formação que se tem oferecido, num contexto, no qual não se pode mais admitir que com simples prescrição do que fazer, com base exclusiva nas características intrínsecas dessa população, sem considerar o entorno social, possa contribuir para uma inclusão escolar qualificada desse alunado.

Diante dessa complexidade e ambiguidade referente à formação do professor em geral e do professor capacitado e especializado para o atendimento do aluno com algum tipo de deficiência, torna-se imprescindível pesquisar sobre esta formação, na medida em que as pesquisas sobre inclusão argumentam que um dos principais problemas do insucesso escolar desses alunos é a precária formação dos professores, evidenciando, portanto, um paradoxo, pois os documentos legais preconizam sólida formação docente, mas a realidade não condiz com essa perspectiva.

Nesse contexto de ambiguidades, paradoxos e marcantes transformações tornam-se imprescindíveis voltar à atenção para a formação desse professor para atuar nas escolas de educação básica atendendo à demanda que se faz crescente seja pela política de educação inclusiva, sejam pela realidade que se impõe nas escolas.

É essencial que o professor em formação possa compreender o processo no qual está inserido, entender os meandros que delineiam as iniciativas propostas politicamente, compreender que as bases da educação nacional estão pautadas por uma engrenagem de injustiça, de desigualdade, de falta de participação social e que, a educação sozinha não poderá solucionar problemas que são de ordem estrutural econômica.

Segundo Matiskei, (2006, p. 2):

[a] inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar.

Se a formação inicial docente abrir espaço não só para discussões pautadas por convicções do senso comum, mas que sejam embasadas teoricamente e confrontadas com a realidade, o professor terá a possibilidade de enxergar numa técnica aprendida a sua função e fará uso adequado desta mesma técnica, pois terá aprendido a refletir sobre sua ação e, não apenas seguir comandos de uma receita que já lhe chegou às mãos, pronta.

Para Silva Cristina (2009, p. 123),

é preciso pensar uma perspectiva de formação de professores compromissada em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento humano seja compreendida para além de um padrão normatizado de aluno.

É necessário considerar na formação de professores a relação estreita que se faz entre formação do professor especializado ou capacitado para o atendimento dos alunos com deficiência, visto que grande parte dos alunos, das camadas menos favorecidas da população, não conseguem tirar proveito de sua passagem pela escola. A formação do professor, portanto, seja daquele que irá atender às classes regulares ou daquele que irá intervir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências junto aos professores, precisa ser revista de modo a atender com qualidade a todos os alunos.

Nesse sentido, passados 17 anos da promulgação da LDBEN e 12 anos da Resolução CNE nº 2/2001, o discurso acerca da formação, tanto do professor capacitado quanto do professor especializado, assentada por bases nacionais da educação básica pouco conseguiu avançar desde que esta formação ainda se encontra indefinida, tanto em relação ao *lôcus* quanto ao foco.

Cabe ressaltar aqui que uma formação qualificada deve estar acompanhada de condições efetivas de trabalho docente. Não se pode fazer uma análise ingênua, destacando que a formação qualificada resolveria todos os problemas educacionais. Esta tem que estar acompanhada de ações políticas que possibilitem o trabalho docente, mas não se podendo prescindir desta formação.

Cabe destacar também que os cursos de formação de professores devem considerar não somente a relação que se estabelece entre a política nacional e a realidade que se apresenta nas escolas públicas, mas também a estreita relação entre a realidade do professor e sua formação. Os professores ao iniciarem o curso

de formação estão imbuídos de crenças que foram construídas ao longo de sua vida e que devem ser consideradas no processo de formação, bem como o conhecimento didático do conteúdo e o próprio conhecimento do conteúdo.

O desafio, portanto, é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento. Uma profissão que seja capaz de aproveitar as oportunidades de nossa sociedade para conseguir que respeite um dos direitos fundamentais: o direito de aprender de todos os alunos e alunas, adultos e adultas. (GARCIA, 2009, p. 20)

Há a necessidade de busca por possíveis caminhos que contribuam para que a educação se transforme de uma educação excludente da maioria da população, para uma em que os alunos com ou sem deficiência possam tirar proveito de sua passagem por essa instituição, inscrita na sociedade moderna como, na sua essência, o lugar de apropriação do conhecimento pelas novas gerações.

E para finalizar este item, destaca-se um trecho escrito por Baptista (2013):

[...] Acredito que devamos nos dar outras chances para que algo de novo possa emergir. O trabalho é amplo e desafiador. Deveríamos reconhecer que, para quem tem as palavras como instrumento primordial, a ação é um movimento nas entrelinhas. Resgatar aquilo que se conhece, valorizar a postura investigativa, não se conformar com receitas de organização de espaços e de intervenções poderiam constituir um começo para nosso agir como educadores [...] Zelar pelos detalhes e pelos princípios, pelos momentos iniciais. Também este deveria ser uma premissa organizadora de nossas práticas e um elo que nos coloca em condições de construção de novas intervenções. (BAPTISTA, 2013, p.59).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA OFERTA E DOS PLANOS DE DISCIPLINAS

O conhecimento nos faz responsáveis

2.1 CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pode-se verificar no meio educacional de forma geral um amplo apelo à “pesquisa” feito pelos professores de ensino básico, entretanto, essa forma como a pesquisa é entendida na maioria das vezes por professores e alunos desse nível de ensino pode comprometer o entendimento do que seja uma pesquisa de fato.

Para Ludke e André (1986, p. 1), a pesquisa deve “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, portanto, uma pesquisa envolve muito mais do que a realização de uma leitura de determinado material e sua síntese, pois deve promover o confronto das ideias, o diálogo entre as interpretações de tais ideias, o esforço para elaborar o conhecimento:

Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

O conhecimento que é produzido a partir da pesquisa não pode ser desvinculado do momento histórico, comprometido que deve ser com esta realidade e com a certeza, de que os resultados alcançados jamais serão as verdades absolutas, antes devem ser compreendidos como fenômenos sociais que refletem valores e princípios considerados relevantes para aquela época naquele contexto.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa na área educacional por muito tempo foi pensada tendo como concepção o desenvolvimento das ciências físicas e naturais entendendo-se que a dimensão quantificável do fenômeno

pudesse levar ao seu conhecimento total. Outro ponto que merece ser destacado é o fato da influência que a pesquisa sofre em decorrência de valores, ideias e conceitos de quem realiza a pesquisa. Não podendo, então separar a pesquisa do pesquisador, os dados obtidos são analisados a partir de sua própria interrogação e do que conhece do assunto, portanto, a pesquisa não é neutra, não está separada da visão política, das concepções do pesquisador que, também não deve estar apartada da realidade social na qual está inserido.

O pesquisador tem um trabalho árduo no sentido de dar visibilidade ao conhecimento produzido na área e interpretá-lo de forma consciente, a partir da referência teórica que embasa tal pesquisa. Nesse sentido, a metodologia adotada é parte integrante e fundamental na construção do objeto de análise.

Os fenômenos educacionais devem ser compreendidos de forma dinâmica, influenciados por um complexo contexto social que sofre toda uma série de determinações: “O que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Oliveira (2001, p. 17), afirma que:

o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.

Um método, portanto é necessário para o desenvolvimento da pesquisa, esta não deve ser “encaixada” em técnicas já existentes somente com o objetivo, de que a pesquisa seja cientificamente objetiva, antes deve ser pensada de forma que os resultados digam sobre os problemas apontados inicialmente de forma não mecanizada, pois, “pesquisar não se restringe a absorver técnicas e pô-las em prática” (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Em decorrência do objetivo geral e dos objetivos específicos, esta pesquisa, de cunho documental, baseia-se na abordagem quantitativo-qualitativa, na medida em que se utiliza de dados quantitativos sobre a inclusão de disciplinas e de conteúdos referentes à educação especial/inclusiva nos diferentes cursos de formação de professores do Estado de São Paulo, assim como análise de conteúdo quando procura analisar, por dentro, os planos das disciplinas selecionadas.

Na abordagem qualitativa, a análise documental pode se constituir numa boa técnica de análise do material selecionado. André e Ludke (1986, p. 38) apontam o

fato dela constituir técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Ainda segundo essas autoras “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 38). E acrescentam que este tipo de técnica pode ser vantajoso na medida em que os documentos se apresentam como fontes estáveis, que persistem ao longo do tempo, podendo ser consultados diversas vezes, constituindo material para posteriores análises (ANDRÉ; LUDKE, 1986).

Neste tipo de técnica há certos procedimentos que devem ser levados em consideração: o primeiro momento deste tipo de análise é a caracterização do tipo de documento que será utilizado. No caso desta pesquisa serão utilizados como documentos de análise os Planos de Disciplina dos cursos de formação docente inicial de 4 Universidades selecionadas entre as 17 Universidades consideradas melhores qualificadas, que versam sobre questões referentes à Educação Especial ou Educação Inclusiva.

A partir da decisão do tipo de documento que será utilizado para a análise, procede-se a escolha da metodologia, para que esta análise seja realizada recorreu-se à análise de conteúdo que é definido por Krippendorff (1980, p. 21, apud LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 41) como: “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

Segundo Bardin (1977, p. 38) a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” que possibilita a interpretação de informações implícitas e explícitas no texto.

Krippendorff (1980, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41) resalta ainda que, no processo de decodificação das mensagens, o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial, no qual estão envolvidas: sensações, percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle.

O objetivo da análise de conteúdo, “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que

permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 1977, p. 46).

Para a realização da análise de conteúdo é necessário estabelecer a unidade de análise, definida como: unidade de registro e unidade de contexto. Sendo assim, nesta pesquisa será realizada tanto a análise de registro, através da quantificação da recorrência de determinados termos ou expressões nos textos, quanto à unidade de contexto, analisando-se a forma e o conteúdo expresso por este termo.

A unidade de registro diz respeito à frequência com que determinada palavra, expressão ou tema aparecem no material a ser analisado, enquanto que a unidade de contexto faz uma avaliação do aparecimento da palavra, expressão ou tema inserido no contexto ao qual aparece, portanto não só a quantificação desses itens é avaliada, mas também a forma como são apresentados no contexto.

A partir da organização desses dados são construídas categorias. Essas categorias não são inflexíveis, inicialmente surgem a partir da teoria que embasa a análise e no decorrer do processo essas categorias podem sofrer alterações, uma vez que este é um “[...] processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42). No entanto, um quadro teórico consistente auxilia na elaboração dessas categorias de forma segura e relevante.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 221), o “desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: [desde percorrer] os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” até a sua classificação.

Garfinkel (1967, apud BECKER, 1997, p. 38 grifos do autor);

sugeriu que as incontáveis decisões – e me refiro aqui a decisões simples, tais como em que categoria codificar certo dado – não podem ser extraídas de maneira tão precisa que faça com que não exista sempre um caso que não pode ser resolvido a partir delas, e que, conseqüentemente, terá que ser decidido em base *ad hoc*.

Há algumas exigências que se colocam para que essas categorias sejam criadas. Em primeiro lugar, vale observar, a frequência com que determinado aspecto aparece no documento em análise, ou seja, a sua recorrência; um segundo ponto a considerar se refere ao fato de atentar se esses aspectos aparecem em contextos diferentes e variados, se aparecem somente em determinado contexto.

São esses os dados para uma primeira categorização, que como já apontado acima, poderá sofrer alterações no decorrer do processo. Segundo Bardin (1977, p.117-18):

[a] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...], sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. Os critérios de categorização podem ser: semântico, sintático, léxico e expressivo. [...] classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros.

Para proceder à categorização dos dados alguns passos devem ser tomados, como: isolar os elementos; exclusão mútua - um mesmo objeto não pode aparecer em duas categorias; homogeneidade - se um mesmo objeto pode aparecer em duas categorias, então se cria outra categoria; pertinência - à teoria, aos objetivos de análise; objetividade e fidelidade - é necessário definir claramente as variáveis e precisar os índices que determinam a entrada em dada categoria.

Posteriormente, à categorização levanta-se os índices e indicadores. Segundo Bardin (1977, p. 100), “[...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem [...]” e “[...] o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros”.

A partir da contextualização do método utilizado nesta pesquisa descreve-se, a seguir como se constituiu a organização dos dados para posterior análise.

2.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para proceder à seleção das Universidades, a terem seus Planos de Disciplinas analisados, recorreu-se a um índice de “*ranqueamento*” das melhores Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo, divulgado no portal do MEC/INEP, agregando a este índice uma fonte de informação que trás o ranqueamento das melhores Universidades do mundo denominado *Times Higher Education*¹⁴. Tendo em mãos a classificação das melhores Universidades, procedeu-

¹⁴ A Times Higher Education (THE) é uma respeitada fonte de informação mundial sobre educação superior. Os *rankings* de reputação são feitos por acadêmicos convidados pela instituição que realiza a pesquisa, contando com acadêmicos do mundo todo. Na versão 2013, 39% das respostas vieram das Américas, 26% da Europa, 25% da Ásia-Pacífico, e 12% do Oriente Médio, África do Norte e Ásia Central. Já em relação às especializações dos convidados, 18% eram da área das ciências físicas; 21,3% da engenharia e tecnologia; 22,1% das ciências sociais; 15,4% de matérias clínicas; 12,7% de ciências biológicas; e 10,5% de artes e humanas.

se à busca pelas Licenciaturas nessas Universidades e após passou-se para o levantamento das disciplinas que contemplassem discussões sobre Educação Especial e/ou Inclusiva ou que tivessem alguma relação com as Necessidades Educativas Especiais, Deficiências ou Adaptações Curriculares, a partir da busca nos *sites* dessas Universidades.

De posse desse material, iniciou-se a elaboração de categorias que dessem conta de classificar essas disciplinas de acordo com os termos utilizados em seus títulos, sendo assim, foi feita a classificação dessas disciplinas nas categorias elaboradas, após a leitura dos títulos das mesmas. Tabelas foram elaboradas a partir desses dados, foi feita a distribuição das disciplinas pelas categorias criadas e o levantamento quanto ao número de universidades e disciplinas que traziam em seu rol discussões que se referiam à Educação Especial e/ou Inclusiva ou que tivessem alguma relação com as Necessidades Educativas Especiais, Deficiências ou Adaptações Curriculares ou ainda que fizessem referência à área da Psicologia. Bem como, quadros com informações quanto à carga horária e a natureza dessas disciplinas.

Após esta etapa passou-se para a seleção de Universidades que fossem representativas das discussões, a que o trabalho se refere, pensando-se na impossibilidade de analisar os Planos de Disciplinas das dezessete Universidades melhor classificadas no Estado de São Paulo, tendo em vista a disponibilização ou não desses Planos. Sendo assim, após levantamento e discussão de critérios tornou-se possível a seleção de quatro Universidades que representam, no Estado de São Paulo, palco das discussões mais avançadas em termos de Educação.

A partir desta nova seleção de universidades foi necessária a elaboração de novas categorias, que foram reorganizadas por meio da leitura não somente dos títulos das disciplinas, mas também de suas ementas, conteúdos e objetivos.

A partir daí, procedeu-se a elaboração de índices e indicadores para que a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), fosse possível. Este levantamento foi viabilizado pela leitura sistemática de todos os Planos de Disciplinas das quatro Universidades selecionadas para este estudo, retirando destes, as expressões que mais sintetizavam aquilo que era significativo no Plano de determinada disciplina.

Após a elaboração de índices e indicadores, partiu-se para a análise, tendo como critério a recorrência desses índices e indicadores nas categorias e

posteriormente nos próprios Planos de Disciplinas. Tal recorrência demonstra a necessidade ou a importância dada a determinadas discussões em detrimento de outras, ou ainda a complementaridade das discussões que são realizadas nos cursos de formação docente.

Nesse sentido a análise da recorrência encontrada é significativamente importante para a elaboração de ideias, sobre o que está sendo tratado nessas universidades contribuindo para o avanço das discussões no campo da Educação e mais precisamente no campo da Educação Especial e da formação de professores para lidar com esta exigência. Este aspecto fez parte de uma análise geral contemplando todas as disciplinas selecionadas, o que redundou na necessidade de uma análise mais aprofundada naquelas disciplinas que poderiam ser cotejadas entre as universidades selecionadas. Portanto, para uma análise mais apurada e sistematizada, no que se refere aos conteúdos trabalhados na formação do professor foi realizada, a partir dos dados obtidos, uma seleção de disciplinas que contemplavam os aspectos gerais da educação especial e/ou inclusiva, os aspectos específicos e a seleção de um curso específico.

Para apresentação dos resultados da investigação, o item foi subdividido em dois tópicos:

- o primeiro apresenta e analisa os dados quantitativos referentes à inclusão de disciplinas nos cursos de licenciaturas das dezessete Universidades relacionadas no quadro 1; e
- o segundo dispõe e analisa os dados referentes aos conteúdos dos Planos de Disciplinas das quatro Universidades selecionadas para análise de conteúdo.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA NAS UNIVERSIDADES PAULISTAS

2.3.1 Critérios para a seleção de Universidades do Estado de São Paulo para realização da análise

Para proceder à seleção das universidades recorreu-se a um índice de classificação das Universidades, no Brasil denominado Índice Geral de Cursos (IGC). Este é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de

graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado pelo portal do INEP/MEC, tendo por base as avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)¹⁵.

As avaliações do ENADE:

traduzem os resultados obtidos a partir da análise do desempenho e do perfil dos estudantes de um determinado curso avaliado. Mesmo considerando as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar enquanto mecanismo de avaliação de curso, o INEP está convencido que os dados relativos aos resultados da prova e a opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso, uma vez que se constituem em importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que ratificam o caráter integrativo inerente à avaliação. (BRASIL, 2012).

Cabe destacar aqui, que apesar de todas as críticas referentes aos indicadores avaliativos constantes no sistema educacional e a forma como são elaborados ou aplicados, estes são instrumentos que possibilitam realizar um olhar mais atento, para o que possivelmente está a acontecer na educação, neste caso na educação superior. Não basta, portanto, encarar estas avaliações como resultados incontestáveis, mas como expressões da perspectiva política que vem sendo implementada.

Segundo Giovinazzo Jr. (2011, p. 53),

Os indicadores assumem a função diagnóstica na avaliação das escolas. Sendo indicadores de qualidade, definem padrões a serem alcançados e quando definidos predominantemente como objetivos, ainda que tenham a intenção diagnóstica, são utilizados a partir da definição *a priori* de padrões de desempenho ideal. Esses objetivos são definidos fora do contexto escolar, cabendo aos professores a adaptação às exigências produzidas no âmbito das políticas educacionais e da economia. Independentemente dos indivíduos e dos processos dos quais tomam parte, e dos quais são agentes, há todo um aparato que impõe a adesão incondicional aos princípios e às fórmulas desenvolvidas por políticos e especialistas avalizadas pelas ciências.

Salientado este aspecto das avaliações, cabe destacar ainda, que estas foram utilizadas neste trabalho, apenas como critério de seleção das universidades

¹⁵ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. (BRASIL. 2012).

analisadas, não sendo aqui o espaço adequado para uma análise mais profunda desses indicadores.

Neste primeiro momento da pesquisa, procurou-se, através do portal do MEC, as universidades paulistas que obtiveram notas entre 4 e 5 no IGC para proceder à análise estatística das disciplinas incluídas nos cursos de formação de professores referentes à Educação Especial e/ou Inclusiva ou que tivessem alguma relação com Necessidades Educativas Especiais, Deficiências ou Adaptações Curriculares.

Para tanto, foram utilizados os dados referentes à avaliação de 2011, na medida, em que os dados de 2012 ainda não estavam disponíveis, quando da realização do levantamento. Neste levantamento, foi constatado que, no Estado de São Paulo 16 Universidades obtiveram notas entre 4 e 5.

Outro ponto a destacar é o fato de não constar nesta lista disponível a Universidade de São Paulo (USP) porque ela não participa do ENADE; entretanto, como esta pesquisa não diz respeito ao ranqueamento de nenhuma universidade, mas sim à busca por aquelas consideradas as melhores do Estado de São Paulo, considerou-se inadequada a sua exclusão, na medida em que é de conhecimento público que se trata da universidade melhor ranqueada do País.

Esta posição foi comprovada, por meio do acesso ao site da “Times Higher Education” que realiza ranqueamento das melhores Universidades do mundo, constatando-se que a USP, no ano de 2012 estava entre as 200 melhores, na posição 158^o, ou seja, na primeira posição entre todas as universidades brasileiras.

Entende-se que a análise das melhores universidades do Estado de São Paulo se justifica tendo em vista que estas servem de base para as demais e que as discussões e pesquisas que ocorrem em tais universidades são importantes para as tomadas de decisões que ocorrem em nível nacional e internacional, nesse sentido, incluiu-se a Universidade de São Paulo nesta lista, o que resultou no seguinte quadro apresentado a seguir:

Quadro 1. Levantamento das Universidades do Estado de São Paulo selecionadas para análise

Nº	Universidade	Localização
1	Universidade de São Paulo	Capital
2	UNICAMP	Interior
3	UNESP Araraquara	Interior
4	UNESP Bauru	Interior
5	UNESP Franca	Interior
6	UNESP São José do Rio Preto	Interior
7	UNESP São Paulo	Capital
8	UNESP Rio Claro	Interior
9	UNESP Presidente Prudente	Interior
10	UNESP Marília	Interior
11	UNESP Assis	Interior
12	UFSCar Araras	Interior
13	UFSCar São Carlos	Interior
14	UFSCar Sorocaba	Interior
15	PUC-SP	Capital
16	UNIFESP – Guarulhos	Interior
17	Mackenzie	Capital

Fontes: BRASIL. MEC. INEP, 2013; T.H.E. Times Higher Education.Word University Rankings.

Como se pode observar, das dezessete universidades consideradas as melhores, duas são privadas, com campus na capital do Estado de São Paulo e quinze são públicas. Dessas, treze se localizam em diferentes regiões do interior paulista e duas na capital.

2.3.2 Levantamento dos cursos de licenciaturas nas Universidades selecionadas

Depois de realizado o levantamento das Universidades para compor o campo de coleta e análise da inclusão de disciplinas foi realizada a busca pelas licenciaturas oferecidas nestas universidades. Esta busca foi feita por meio da consulta aos *sites* dessas instituições, disponíveis na *web*, cujos resultados são apresentados na Tabela 2:

Tabela 2. Licenciaturas oferecidas pelas Universidades.

Licenciaturas	Nº	Proporção
Pedagogia	13	0,22
Matemática	10	0,17
Letras	9	0,15
Ciências	8	0,13
História	6	0,10
Educação Física	5	0,08
Geografia	5	0,08
Arte	4	0,07
Total	60	1,00

Fonte: Dados obtidos a partir do levantamento realizado pela pesquisadora.

Observa-se pelos dados da Tabela 2, a hegemonia do curso de Pedagogia, oferecido por treze das dezessete universidades pesquisadas, demonstrando grande disparidade se comparada a outras áreas do conhecimento, como é o caso das licenciaturas em Ciências, por exemplo, que são oferecidas em metade das universidades, e das licenciaturas em História, Educação Física, Geografia e Artes oferecidas em menos da metade das universidades.

2.3.3 Levantamento de disciplinas que contemplam o tema da Educação Especial em seus títulos

Identificadas as licenciaturas oferecidas por cada uma das 17 universidades selecionadas para esta pesquisa, iniciou-se a busca pelas disciplinas nestas 60 licenciaturas, que tratassem do tema sobre Educação Especial e/ou Inclusiva ou que tivessem alguma relação com as Necessidades Educativas Especiais, Deficiências ou Adaptações Curriculares. Esta busca foi realizada, neste momento, somente a partir dos títulos destas disciplinas.

Ao efetuar a busca pelas disciplinas que contemplassem em seus títulos referências à temática, percebeu-se um número grande de licenciaturas que não dispunham em suas disciplinas, nenhuma referência aos temas Educação Especial e/ou Inclusiva ou que tivessem alguma relação com as Necessidades Educacionais Especiais, Deficiências ou Adaptações Curriculares.

A partir desta constatação, procedeu-se à análise das disciplinas que dizem respeito à área da Psicologia, por entender que esta área se constituiu ao longo do tempo como fonte privilegiada de discussões, que embasam o atendimento aos alunos com algum tipo de Necessidades Educativas Especiais e mais precisamente algum tipo de deficiência, e neste momento considerou-se necessário buscar nessas disciplinas alguma relação com o tema em questão. A busca pelas disciplinas nas licenciaturas foi realizada através da *web* nos *sítes* das universidades. Os resultados dessa busca podem ser encontrados no Anexo 1.

Após esta primeira leitura dos títulos das disciplinas e organização desses dados, foi possível constatar que muitos títulos relacionados à área da Psicologia se repetem, tanto nas licenciaturas de uma mesma universidade quanto em universidades diferentes e, como este momento da pesquisa utilizou-se apenas os títulos, procedeu-se ao corte daqueles que se repetiam, considerando, entretanto o número de universidades que oferecem tais disciplinas, por exemplo: como a disciplina “Psicologia da Educação” que se repete em várias universidades, utilizou-se somente um nome para designar esta disciplina, considerando que doze universidades têm em seu rol de disciplinas, uma que se refere a este tema. Sendo assim, uma única disciplina pode estar disponível em mais de uma universidade. Este fato pode ser observado em outros títulos, inclusive naqueles que se referem aos temas Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências ou Adaptações Curriculares.

Em relação aos temas, objetos desta análise - Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências, LIBRAS ou Esportes/ Atividades Adaptadas/Educação Física Especial - foram organizadas 28 disciplinas que trazem em seus títulos referências à estes temas.

2.3.4 Elaboração de categorias, organização e classificação dos títulos das disciplinas

A partir da leitura dos títulos das disciplinas das dezessete universidades selecionadas para análise, houve a necessidade de organização dos dados e, classificação em categorias para que pudessem ser melhor analisadas. Realizou-se, então, a categorização dessas disciplinas de acordo com Bardin (1977).

Nesta primeira categorização utilizou-se como referência os títulos das disciplinas tendo como critério de análise: a unidade de registro que diz respeito à frequência com que determinada palavra, expressão ou tema aparecem no material a ser analisado, dessa forma foi observado, a partir dos títulos, os termos que eram utilizados escolhendo, assim um único termo no título da disciplina para a classificação em uma das categorias, totalizando sete categorias, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Distribuição das disciplinas pelas categorias através de seus títulos
(continua)

CATEGORIAS	DISCIPLINAS
Educação Especial	Educação Especial – Fundamentos, Políticas e práticas escolares. Políticas sociais e Educação Especial Educação Especial: abordagens e tendências na área da deficiência intelectual Educação e infância problemática: Elementos de Psicanálise e educação especial Educação Especial e Inclusão Educação Especial Fundamentos da Educação Especial Comunicação e sinalização diferenciadas na Educação Especial Recursos e estratégias didáticas na Educação Especial Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão Educação Especial na Perspectiva da Inclusão
Educação Inclusiva	Educação Inclusiva Tópicos de Educação Inclusiva Fundamentos da Educação Inclusiva Formação de Professores para o trabalho com Educação Inclusiva
Necessidades Educativas Especiais	Políticas de atendimento à alunos com NEE Currículo e as necessidades educacionais especiais Educação Física Escolar e portadores de Necessidades Especiais I e II
Deficiências	Educação Física para alunos com deficiência Diversidade, diferença e deficiência: implicações educacionais. Desenvolvimento e aprendizagem: especificidades da pessoa com deficiência Sexualidade e deficiência Linguística aplicada à deficiência

(conclusão)

Psicologias	Psicologia da Educação: Uma abordagem psicossocial do cotidiano escolar Psicologia, Educação e temas contemporâneos. Psicologia da Educação Psicologia do desenvolvimento aplicado às artes Psicologia e educação Psicologia educacional – aprendizagem aplicada ao ensino de ciências humanas Psicologia educacional – adolescência Psicologia e Educação Física Psicologia da Educação: desenvolvimento e aprendizagem Psicologia do desenvolvimento Psicologia da aprendizagem Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem Psicologia da adolescência e problemas psicossociais Psicologia: Desenvolvimento Psicologia da Educação I: Aprendizagem
LIBRAS	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais Práticas Inclusivas e o ensino de LIBRAS
Esportes/ Atividades Adaptadas/Educação Física Especial	Educação Física Escolar Especial Educação Física Adaptada Esportes Adaptados

Fonte: Títulos das disciplinas das 17 Universidades selecionadas para análise a partir de dados levantados pela pesquisadora.

A partir da leitura de todos os títulos das disciplinas foram selecionadas as expressões que se repetiam nos títulos, procedendo a sua classificação nas categorias *a posteriori*. Esta categorização tem por objetivo a análise mais detalhada, no que se refere aos títulos das disciplinas. Portanto, uma disciplina que tenha um termo que se refere à Educação Especial foi classificada nesta categoria. Uma disciplina que faz referência às Necessidades Educativas Especiais foi classificada nesta categoria e assim sucessivamente, enquanto houve disciplinas para serem classificadas. As categorias foram criadas a partir da leitura dos títulos, portanto todos os títulos das disciplinas se encontram classificados em uma ou outra categoria.

A partir dessa classificação, foi elaborada uma síntese desses resultados como pode ser observada na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3. Síntese da distribuição das disciplinas pelas categorias através de seus títulos¹⁶.

CATEGORIAS	Nº DE DISCIPLINAS
Psicologias	15
Educação Especial	11
Deficiências	5
Educação Inclusiva	4
Necessidades Educativas Especiais	3
Esportes/ Atividades Adaptadas/ Educação Física Especial	3
LIBRAS	2
Total	43

Percebe-se a diversidade de títulos que se referem aos temas, objetos desta análise, e aqueles relacionados à área da Psicologia. Em Educação Especial, observa-se que as disciplinas dispõem de uma gama ampla de enfoques e temas relacionados à área. Há disciplinas que tratam de Fundamentos, tópicos, tendências, práticas e políticas da Educação Especial, bem como aquelas que tratam dos recursos e estratégias diferenciadas. Aquelas que se referem à educação numa perspectiva inclusiva e a formação do professor tendo por base essa perspectiva, ao currículo e às adaptações curriculares, particularmente na área da Educação Física. Há aquelas que tratam de questões referentes à diversidade, diferença e as implicações educacionais, assim como temas voltados à sexualidade e deficiência, o ensino de LIBRAS e a Educação Física Adaptada e/ou Especial.

Na área da Psicologia, os títulos também variam, pode-se encontrar uma variedade de discussões sobre esta área, desde a psicologia mais geral – do desenvolvimento e da aprendizagem - até a mais específica - aplicada às diferentes áreas, à adolescência, aos temas contemporâneos.

Nesta diversidade de títulos pretendeu-se encontrar uma linha de raciocínio ou várias que pudessem evidenciar se as discussões acerca da Educação Especial e Inclusão estão sendo realizadas nas universidades nos cursos de formação de professores e se estas discussões são pautadas por uma ótica que favorece a

¹⁶ Na construção desta tabela não foram considerados os títulos repetidos.

inclusão escolar, privilegiando aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização dos alunos com deficiência, ou se centram na perspectiva tradicional de imputar às características intrínsecas da deficiência as dificuldades de sua escolarização.

2.3.5 Quantificação de disciplinas distribuídas em cada categoria.

A partir das informações e dados coletados disponíveis no Anexo 1 foi organizado o Anexo 2 e, que se refere à quantidade de disciplinas oferecidas em cada uma das 60 Licenciaturas distribuídas pelas categorias criadas. Estas informações encontram-se sintetizadas na Tabela 4 apresentada a seguir:

Tabela 4. Síntese da quantidade de disciplinas em cada Licenciatura das 17 Universidades selecionadas de acordo com as categorias criadas¹⁷.

Disciplinas	Licenciatura								Total
	L	M	H	G	C	A	E. F.	Ped.	
Psicologias	7	9	4	7	10	6	4	15	62
Educação Especial	-	-	-	-	-	-	-	11	11
Educação Inclusiva	2	2	1	1	1	-	-	6	13
N. E. E	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Deficiências	-	-	-	-	-	-	1	4	5
LIBRAS	2	2	1	1	2	-	1	5	14
Esportes/ Atividades Adaptadas	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Total	11	13	6	9	13	6	12	43	113

Fonte: Anexo 2 elaborado pela pesquisadora.

Legenda: L – Letras, M – Matemática; H – História; G – Geografia; C – Ciências; A – Arte; EF. – Educação Física; P – Pedagogia.

A Tabela 4 refere-se à quantidade de disciplinas que trazem em seus títulos referências à uma das categorias criadas em cada uma das licenciaturas das dezessete universidades.

¹⁷ Na construção desta tabela foram considerados todos os títulos, mesmo aqueles que se repetiam, tendo em vista a quantificação em cada licenciatura.

É possível observar em primeiro lugar com relação às disciplinas que tratam de temas relacionados à Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências e LIBRAS, que nos cursos de Pedagogia totalizam 28 disciplinas referentes a esta temática, enquanto que nas demais Licenciaturas observa-se um número que varia entre uma e quatro disciplinas na totalidade das universidades analisadas. Em Educação Física encontram-se oito disciplinas sobre esses temas, sendo que 5 voltam-se para as adaptações específicas da área, como era de se esperar.

Cotejando esses dados com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior (Resolução CP/CNE 01/02, inciso II do artigo 2º e inciso II do § 3º do artigo 6º)¹⁸, verifica-se, pois, que em muitas Universidades, estas Diretrizes ainda não foram estabelecidas, pois se há licenciaturas, como é o caso de Letras, Matemática, História, Geografia e Ciências que oferecem de uma a quatro disciplinas referentes ao tema em questão, é verdade também que estas se reduzem ao mínimo das universidades analisadas, portanto as Diretrizes possivelmente não estão sendo contempladas de forma satisfatória em muitas universidades brasileiras, demonstrando um vazio, no que se refere à discussões sobre a escolarização dessa camada da população.

Não se pode, no entanto, deduzir que naquelas universidades em que são apresentadas algumas disciplinas sobre o tema, esteja de fato sendo realizado um trabalho que considere as características sociais, políticas e econômicas do país que interferem diretamente no atendimento dessa parcela da população e nas ações desenvolvidas *na e pela* escola. Não se pode ainda supor que com tais inserções de disciplinas nos cursos de formação de professores, tais situações, de exclusão, possam ser solucionadas, uma vez que a formação é uma das formas pelas quais é possível pensar numa educação de qualidade, na qual os alunos com ou sem

¹⁸ Artigo 2º - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] II - o acolhimento e o trato da diversidade; Artigo 6º - Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: [...] § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 1996).

deficiências possam usufruir do seu estar neste espaço, sendo privilegiado, além de sua entrada na escola as condições para que sua aprendizagem seja garantida.

Pode-se ainda averiguar com esses dados que tais discussões são mais recorrentes na formação do professor dos anos iniciais de escolarização. Cotejando com o que é preconizado na Resolução CNE/CP Nº 1/ 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, verifica-se que, tais discussões são pontuadas pelo respeito às necessidades especiais dos alunos, às diferenças e a diversidade, como apontado no art. 5º:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

[...]

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006).

No entanto, vale a pena refletir sobre a ausência de disciplinas que versam sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências ou Adaptações Curriculares nas demais licenciaturas, uma vez que o número de matrículas de pessoas com deficiências tem aumentado, segundo dados do IBGE e do Censo da Educação Básica¹⁹, e segundo a lógica de escolarização, o aluno passa pelos diversos níveis de ensino, portanto, tanto o professor dos anos iniciais de escolarização quanto aqueles dos anos finais devem ter em sua formação espaços para que estas discussões sejam realizadas.

A Tabela 5 refere-se à quantidade de Universidades que oferecem disciplinas, cujos títulos fazem referências à área da Psicologia, e a Tabela 6 concerne ao número de universidades que apresentam referências aos temas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências, LIBRAS ou Esportes/ Atividades Adaptadas.

¹⁹ Para mais informações a esse respeito ver: Melletti e Bueno, 2013. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: In: BUENO, José Geraldo Silveira, MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (orgs.). 2013. *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, pp. 75-103.

Tabela 5. Quantidade de Universidades que tratam do tema sobre a área da Psicologia nas diferentes Licenciaturas.

Licenciaturas	Universidades	
	Nº	Proporção
Pedagogia	12	0.25
Matemática	8	0.17
Letras	7	0.15
Ciências	7	0,15
Artes	4	0.08
Geografia	4	0.08
História	4	0.08
Educação Física	2	0.04
Total	48	1.00

Fonte: Anexo 1 elaborado pela pesquisadora.

Verifica-se que $\frac{1}{4}$ do total das disciplinas de psicologia (12) ofertadas pelas Universidades concentram-se nos cursos de Pedagogia, seguida pelas licenciaturas em Matemática, Letras e Ciências, com queda nas de Artes, Geografia e História, ficando por último a de Educação Física.

Somente, à guisa de ilustração, se trabalhado somente com os dois extremos, pode-se contatar a importância da psicologia na formação de professores das séries iniciais, assim como a preponderância da biologia nos cursos de educação física.

A Tabela 6 refere-se ao número de universidades que oferecem disciplinas que trazem alguma referência aos temas Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências, LIBRAS ou Esportes/Atividades Adaptadas, como demonstrado a seguir:

Tabela 6. Quantidade de Universidades que tratam dos temas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, NEE, Deficiências, Adaptações Curriculares nas diferentes Licenciaturas.

Licenciaturas	Universidades	
	Nº	Proporção
Pedagogia	12	46,2
Educação Física	5	19,2
Matemática	3	11,5
Letras	3	11,5
Ciências e História	2	7,7
Geografia	1	3,9
Total	26	1,00

Fonte: Anexo 1 elaborado pela pesquisadora

Observa-se, por esses dados, que das treze universidades que oferecem as licenciaturas em Pedagogia, doze oferecem disciplinas sobre os temas Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências ou LIBRAS na licenciatura em Pedagogia.

Quando comparados esses resultados com a Tabela 2 que demonstra o número de licenciaturas oferecidas pelas universidades, constata-se a baixa recorrência de disciplinas que discutem aspectos voltados à esta temática nas licenciaturas que não seja a Pedagogia e a Educação Física, já que, nesta última, todas as universidades tratam de temas relacionados às questões de Adaptações Curriculares em suas disciplinas.

As universidades que oferecem licenciaturas em Artes não possuem em suas disciplinas uma sequer que faça referência aos temas em questão. De nove universidades que oferecem licenciaturas em Letras, apenas três delas discutem, pelo menos, no que diz respeito aos títulos das disciplinas, questões relacionadas à Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências ou Adaptações Curriculares. Na licenciatura em Matemática ocorre o mesmo: de dez universidades que oferecem esta licenciatura, apenas três tratam do assunto em questão.

Na licenciatura em Geografia, oferecida por cinco universidades, apenas uma delas traz em seu título referência ao tema da Educação Inclusiva. Nas licenciaturas em História e Ciências, apenas duas universidades discutem os temas em questão.

Nesse sentido, observa-se que o número de universidades que tratam dos respectivos temas é muito reduzido nas licenciaturas, com exceção da Pedagogia e a Educação Física, pois parecem não atender ao disposto na LDBEN 9394/96 quanto à flexibilização em fixar os currículos de seus planos de cursos e programas, expressando muito mais a “possibilidade de acobertamento da precariedade dos sistemas” (CURY, 1998, p. 75).

Entendendo-se precariedade como a inexistência de discussões que pautem as relações estabelecidas *na* e *pela* sociedade, uma vez que, se não há discussão, o silêncio se faz presente e assume a cena como forma de consentimento sobre a situação da realidade. Sem problematizações ou reflexões não há a possibilidade de transformações ou conhecimentos que pautem uma perspectiva que se diga inclusiva. Nesse sentido, grande parte das universidades selecionadas para análise, neste trabalho, parece não ter se adequadado ainda às discussões pautadas pela Educação Especial numa perspectiva Inclusiva.

Realizado o levantamento do número de universidades que oferecem disciplinas que versam sobre a área da Psicologia e sobre os temas Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências, LIBRAS e Esportes/ Atividades Adaptadas, torna-se importante destacar o número de disciplinas nessas licenciaturas que se referem aos temas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva e aquelas que não fazem nenhuma referência à este assunto, para o que foram elaborados dois quadros que apresentam essas informações. O Quadro 3 refere-se ao total de disciplinas oferecidas pelas diferentes universidades que versam sobre a área da Psicologia e o Quadro 4 concernente às disciplinas que têm alguma relação com Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências, LIBRAS ou Esportes/ Atividades Adaptadas/Educação Física Especial.

Quadro 3. Quantidade de Disciplinas sobre a área de Psicologia oferecidas nas Universidades selecionadas

Universidades	Disciplinas de Psicologia
Treze	1 a 3
Três	4 a 6

Fonte: Anexo 1, elaborado pela pesquisadora.

Pelos dados desse quadro pode-se constatar a grande disparidade em termos da quantidade de disciplinas da Psicologia oferecidas pelas diferentes universidades, pois, enquanto três delas oferecem de 4 a 6 disciplinas, a maioria, ou seja, 13 IES oferecem até uma disciplina apenas.

Em relação aos temas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências, LIBRAS ou Esportes/ Atividades Adaptadas/Educação Física Especial, o Quadro 4, abaixo demonstra essa distribuição nas universidades selecionadas para este estudo:

Quadro 4. Quantidade de Disciplinas sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, NEE, Deficiências, Adaptações Curriculares oferecidas nas Universidades selecionadas.

Universidades	Disciplinas
Dez	1 a 3
Uma	4 a 6
Duas	7 a 9

Fonte: Anexo 1, elaborado pela pesquisadora.

Essa disparidade é ainda mais evidente na oferta dessas disciplinas, já que, enquanto duas universidades oferecem de sete a nove disciplinas sobre a temática, dez delas oferecem no máximo, três. Entretanto, como verificado anteriormente, esses temas fazem parte predominantemente da formação do Pedagogo.

Vale destacar aqui, que a recorrência de disciplinas nos cursos de formação docente não demonstra a qualidade das discussões, uma vez que analisando somente os títulos é inviável estabelecer relações de quantidade e qualidade. Todavia vale destacar também que as possibilidades de que as discussões sejam

ampliadas, decorrem também de amplas oportunidades e possibilidades que o maior número de disciplinas referentes ao assunto pode favorecer.

A partir da observação da disponibilização das disciplinas nas Licenciaturas das dezessete universidades selecionadas para estudo procedeu-se à análise quanto à carga horária dessas disciplinas e a natureza das mesmas, ou seja, se estas disciplinas são de natureza obrigatória ou optativa.²⁰ Utilizou-se como base de dados para esta organização o Anexo 1, cuja consolidação pode ser observada nas Tabelas 7 e 8 respectivamente:

Tabela 7. Carga horária das disciplinas oferecidas nas Licenciaturas das 17 Universidades selecionadas.

Carga Horária	DISCIPLINAS							Total
	Psic	E.E	E.I	N.E.E	DEF	LIB	Esp/ A.A/ E.F.E	
30 a 60	5	3	1	1	1	2	1	14
61 a 90	3	2	1	2	-	2	-	10
91 a 120	3	-	1	-	-	-	-	4
Indisponível	20	6	4	-	4	6	4	44
Total	31	11	7	3	5	10	5	72

Fonte: Anexo 1, elaborado pela pesquisadora.

Legenda: Psic – Psicologia; E.E – Educação Especial; E.I – Educação Inclusiva; N.E.E – Necessidades Educativas Especiais; DEF – Deficiências; LIB – LIBRAS; Esp/A.A/E.F.E – Esportes/Atividades Adaptadas/ Educação Física Especial.

Uma observação, a se fazer, refere-se ao enorme número de disciplinas cujas cargas horárias não estão designadas: 44 entre 72, ou seja, praticamente 63% das disciplinas não possui carga horária designada em suas informações *on line*, sendo que mais da metade delas concentra-se nas de Psicologia.

No que se refere à carga horária das disciplinas, pode-se observar também maior número daquelas com carga horária entre 30 e 90 horas/aula (h/a), dessas disciplinas nove dizem respeito aos temas referentes à Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Deficiências, LIBRAS ou

²⁰ Para esta análise optou-se por eleger o termo *optativa*, considerando, nesta escolha, inclusive, aquelas descritas como eletivas.

Esportes/Atividades Adaptadas, sendo reduzidíssimas as disciplinas que apresentam em sua organização carga horária superior a 90 h/a, apenas quatro delas, sendo que três são relativas à área de Psicologia.

TABELA 8. Natureza das disciplinas oferecidas pelas 17 Universidades selecionadas.

Natureza das disciplinas	DISCIPLINAS							Total
	Psic	E.E	E.I	N.E.E	DEF	LIB	Esp/ A.A/ E.F.E	
Obrigatórias	15	3	1	2	1	2	3	27
Optativas	1	3	2	1	-	1	-	8
Núcleo Comum	2	-	-	-	-	-	1	3
Aprofundamento	-	2	-	-	3	-	-	5
Indisponíveis	13	3	4	-	1	7	1	29
Total	31	11	7	3	5	10	5	72

Fonte: Anexo 1, elaborado pela pesquisadora.

Legenda: Psic – Psicologia; E.E – Educação Especial; E.I – Educação Inclusiva; N.E.E – Necessidades Educativas Especiais; DEF – Deficiências; LIB – LIBRAS; Esp/A.A/E.F.E – Esportes/Atividades Adaptadas/ Educação Física Especial.

Em relação à natureza das disciplinas, antes de proceder à análise, quanto aos dados apresentados na tabela 8, torna-se relevante tecer alguns esclarecimentos. As disciplinas que se referem à área da Psicologia são oferecidas em 59 Licenciaturas nas 17 universidades. Várias dessas disciplinas repetem os mesmos títulos e, para análise dos dados quanto à natureza das disciplinas, considerou-se que uma mesma disciplina pode ser obrigatória em uma universidade e optativa em outra, ou ainda não estar disponível este dado.

Neste levantamento constatou-se o elevado número de disciplinas cujos dados sobre sua natureza são indisponíveis nos veículos de comunicação da estrutura dos cursos.

Além disso, pode-se observar que, em relação àquelas em que a natureza está designada, enquanto nas disciplinas de Psicologia a maioria esmagadora é obrigatória (15 contra 1 optativa), a diferença entre a natureza das disciplinas que

tratam especificamente dos temas da educação especial é menos acentuada: 12 obrigatórias contra 7 optativas.

Considerando que esta primeira análise referiu-se especificamente sobre os títulos das disciplinas, sua carga horária e natureza, não é possível inferir se aspectos voltados para adoção de perspectiva que favorece a inclusão escolar, privilegiando aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização de alunos com deficiência estão sendo incorporados aos currículos de formação de professores ou se as discussões centram-se na perspectiva tradicional de imputar às características intrínsecas da deficiência as dificuldades de sua escolarização.

Portanto, somente com a análise dos títulos das disciplinas não se pode concluir que discussões nesse sentido ou não sejam de fato sustentadas: mas pode mostrar, ao menos, a grande diversidade de assuntos que são tratados nos cursos de formação de professores, assim como, de que as disciplinas referentes à Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educacionais Especiais, Deficiências, LIBRAS se concentram muito mais nos cursos de Pedagogia, destinados à formação dos professores que trabalharão nos anos iniciais de escolarização.

Nesse sentido, esta concentração parece expressar a visão de que somente o professor dos anos iniciais da escolarização básica necessita de uma formação sobre os processos de inclusão, não envolvendo o professor dos anos finais da escolarização. Esta perspectiva corrobora com a ideia de que, para esses últimos à formação inicial não seja imprescindível, já que somente a prática cotidiana seria capaz de gerar as bases formativas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, entre elas as deficiências, apesar do que está disposto no art. 6º, parágrafo 3º, inciso II das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação Plena:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

O que se verificou, entretanto, é que, com exceção de Educação Física, nas demais áreas de formação menos da metade das universidades incluem disciplinas específicas, o que corrobora com o estudo de Silva Cristina (2009) em que constata que de dezenove cursos analisados em universidades do centro-oeste e sudeste do Brasil, treze cursos incluem disciplinas referentes à educação especial, enquanto que dezesseis não.

Outro ponto que merece destaque concerne na diversificação de enfoques e temas relacionados à área da Educação Especial. Há disciplinas que tratam de Fundamentos, tópicos, tendências, práticas e políticas da Educação Especial, bem como aquelas que tratam dos recursos e estratégias diferenciadas. Aquelas que se referem à educação numa perspectiva inclusiva e a formação do professor tendo por base essa perspectiva, ao currículo e às adaptações curriculares, particularmente na área da Educação Física. Há aquelas que tratam de questões referentes à diversidade, diferença e as implicações educacionais, assim como temas voltados à sexualidade e deficiência, o ensino de LIBRAS e a Educação Física Adaptada e/ou Especial corroborando com os resultados encontrados por Almeida (2005) que constatou em seu trabalho grandes diferenças de enfoques e temas na inclusão de disciplinas em uma universidade do Mato Grosso do Sul.

É importante ressaltar que a diversidade de discussões se faz necessária num contexto de formação docente, entretanto, os diferentes enfoques dados à área da Educação Especial especificamente, podem contribuir de forma paradoxal ao objetivo posto socialmente, que é o da Inclusão nas escolas regulares, visto que as abordagens são muitas vezes contraditórias umas com as outras. Entretanto, é claro e evidente que o próprio documento que orienta a organização curricular dos cursos de formação de professores em nível superior destaca no Art. 10:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores. (BRASIL, 2002).

Deste modo, cumpre destacar, segundo Goodson (1995), que o currículo é uma construção social, baseado no conhecimento teórico como fonte para sua formulação, isto porque o conhecimento teórico é aquele que sustenta a prática, entretanto, segundo este autor, historicamente o currículo carrega a “ideologia do currículo como prescrição” (GOODSON, 1995, p. 66), embasado, assim, por uma

preocupação com o desenvolvimento de modelos de prática idealizada e nesse sentido, cabe ressaltar que discussões que apontem as reais necessidades de trabalho nas escolas devem também fazer parte da formação inicial do professor, posto que é na realidade que este deve ser chamado a desenvolver aquilo que aprendeu em seu processo de profissionalização, do qual a formação inicial é somente uma parte, mas uma parte extremamente importante nessa trajetória.

Em relação ao ensino superior, cabe o alerta de Macedo (2010):

Precisamos considerar, todavia, que a área de currículo é uma área de tensão, principalmente em Instituições de Ensino Superior. E como área de tensão, é preciso considerar todas as variáveis que intervêm no processo de seleção de disciplinas pelos diferentes departamentos e seus professores. (MACEDO, 2010, p. 86-87).

Se por um lado a diversidade de temática na área da Educação Especial pode contribuir para que haja distintas formações e concepções que embasam o campo da Educação Especial, contribuindo para o alargamento ou ampliação da visão nesta área, por outro cabe a ressalva de que muitas concepções que procuram dar fundamento às formações dos professores, principalmente do professor das séries iniciais, pode favorecer para que as ações também sejam diferenciadas, contribuindo ou não para o fazer pedagógico tendo por base uma perspectiva da inclusão de modo a estabelecer relações com a realidade social, econômica e cultural, da qual fazemos parte,

Nesse sentido estabelece-se uma tensão no campo da Educação Especial, pois mesmo que as ações voltadas para o atendimento a essa população tenham sofrido alterações ao longo da história de seu atendimento, ainda assim, pode-se verificar que estas disciplinas estão alocadas sobre as bases médico-psicológicas, como apontado, por autores como: Michels (2004), Skrtic (1996), entre outros.

Sobre a temática da flexibilização curricular e da construção, nos professores de competências e habilidades, Silva Cristina (2009) aponta o fato de que a flexibilização não parece ser o ponto central da discussão, mas a apropriação e redimensionamento que a política oficial faz dessa temática,

em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado de trabalho, reduz a função social da educação superior ao ideário de preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em “mutação”. (SILVA CRISTINA, 2009, p. 77).

Cabe ressaltar aqui, conforme sinalizado por Bueno (1999), que a simples inserção de conteúdos referentes à inclusão ou aos processos denominados inclusivos não assegura discussões aprofundadas sobre as questões da inclusão. Para Bueno (s/d) sustentado pelas críticas feitas por Skrtic (1996), nas discussões acerca da Educação Especial há que se “incluir as perspectivas das ciências sociais como elemento fundante de nossas investigações”, assim como nas discussões que se realizam nos cursos de formação de professores.

Bueno (1999, p. 118) ressalta ainda que,

[...] não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais (BRASIL, MEC, p.59), pois a eterna indefinição sobre sua formação, aliada à fatores macrossociais e de políticas educacionais tem produzido professores com baixa qualidade profissional.

Há que se considerar, portanto, num curso de formação de professores a estreita relação que se dá entre o que é transmitido por meio dos currículos e a realidade social, na qual se inserem essas mesmas práticas oriundas dessa formação. Sem uma reflexão sobre as bases que sustentam o sistema escolar, mais especificamente as políticas públicas direcionadas à educação, não é possível pensar em uma formação que dê conta de desnaturalizar a exclusão de grande parte da população menos favorecida e entre essa parcela da população aqueles com alguma deficiência.

Esta formação deve estar acompanhada da reflexão sobre o lugar que a Educação Especial ocupa atualmente na sociedade, e/ou de discussões que possam se aprofundar nas questões da desigualdade social e exclusão de grande parte dos alunos da camada menos favorecida da população.

2.3.6 O refinamento das Universidades a terem seus Planos de Disciplinas analisados

Nesta etapa da pesquisa o material disponível para análise foi retomado, sendo submetido à análise mais refinada, com o objetivo de averiguar as reais possibilidades de se proceder um exame dos Planos de Disciplinas das 17 Universidades selecionadas.

Neste momento foi ponderado que muitas dessas universidades não disponibilizavam seus Planos de Disciplinas na *web*, o que seria um obstáculo para

a análise dos Planos. Outro ponto avaliado foi que em algumas delas o número de licenciaturas e de disciplinas que contemplavam o tema era pouco representativo. Havia nesta seleção, universidades que dispunham de apenas uma licenciatura, cujos títulos de suas disciplinas não indicavam nenhuma referência ao tema em questão, assim como outras que, apesar de oferecerem mais de uma disciplina, também não pareciam incorporar temas da Educação Especial e/ou Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Adaptações Curriculares ou Deficiências. Nesse sentido, optou-se por realizar a análise naquelas universidades que fossem realmente representativas sobre o assunto em questão.

Quando analisados alguns Planos de Disciplinas da área de Psicologia, disponibilizados nos *sítes* das universidades alvo desta análise, verificou-se que seus conteúdos referiam-se a aspectos relacionados ao papel da psicologia e suas múltiplas abordagens no campo educacional; à apresentação dos fundamentos da psicologia escolar e suas contribuições nas práticas e processos escolares; ao processo de ensino e aprendizagem; e, à caracterização das diferentes etapas evolutivas do ser humano, mas que nenhum deles contemplava conteúdos relacionados à Inclusão, Educação Especial, Adaptações Curriculares, Necessidades Educativas Especiais. Por esta razão, optou-se por retirar da análise dos Planos das Disciplinas as que compuseram a categoria “Psicologia”.

Pode-se contatar, também, que a inclusão desta categoria na primeira análise serviu para que pudesse ser comparado o número de disciplinas que tratam de maneira ampla a questão do desenvolvimento psíquico e aquelas que apresentam um foco sobre as questões mais específicas das deficiências, inclusão, educação especial ou necessidades educativas especiais, e que, sua função havia sido preenchida nesta primeira etapa da pesquisa.

Partiu-se, então para a seleção das universidades com a intenção de priorizar a representatividade das instituições, na área da Educação Especial, ou seja, aquelas instituições com uma experiência já sedimentada, no que se refere tanto à produção de conhecimento na área quanto ao ensino. Outro critério utilizado na escolha das universidades dentre aquelas melhor classificadas foi a referência que se faz sobre as pesquisas desenvolvidas na área da Educação, bem como sua trajetória sólida em relação à formação de professores.

Dessa forma, foram selecionadas para análise dos Planos de Disciplinas dos cursos de formação docente, dentre as dezessete universidades consideradas as

melhores no Estado de São Paulo, quatro universidades que representam as instituições com destaque nas produções acadêmicas voltadas para questões que dizem respeito à Educação, entre as quais se destacam a Educação Especial e a Formação Docente, considerando-se duas renomadas Universidades Estaduais (UNICAMP e USP) que são representativas no ensino paulista, uma Universidade Federal (UFSCar), referência no campo da Educação Especial e uma Universidade privada de renome internacional na área da Educação (PUC-SP).

A partir dessa seleção, procedeu-se a uma nova leitura dos títulos das disciplinas nas Licenciaturas dessas Universidades, o que redundou em nova categorização, conforme demonstrado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5²¹. Categorização das disciplinas através dos títulos das disciplinas de quatro Universidades selecionadas para análise

CATEGORIAS	DISCIPLINAS
Educação Especial	Educação Especial - Fundamentos, Políticas e Práticas escolares. (Pedagogia - 90 h/a - Obrigatória) Políticas Sociais e Educação Especial. (Pedagogia - 60 h/a - Optativa) Educação e Infância problemática: Elementos de Psicanálise e educação Especial. (Pedagogia - 60 h/a - Optativa) Fundamentos de Educação Especial e Inclusão. (Pedagogia - Obrigatória) Educação Especial: Abordagens e tendências na área da deficiência intelectual. (Pedagogia - 75 h/a - Optativa) Educação Especial e Inclusão (Pedagogia - Obrigatória)
Necessidades Educativas Especiais	Educação Física escolar e portadores de Necessidades Especiais I. (90 h/a - Obrigatório) Políticas de Atendimento à alunos com NEE. (Pedagogia –e 90 h/a – Optativa)
Adaptações Curriculares	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. (Pedagogia - 30 h/a e 60 h/a – Optativa e Obrigatória) ²² . Educação Física Adaptada. (60 h/a - Obrigatória) Educação Física Escolar Especial (Obrigatória) Esportes Adaptados. (Obrigatória)
Educação Inclusiva	Educação Inclusiva (Matemática - 105 h/a - Optativa) Educação Inclusiva. (Ciências, Geografia, Letras, Matemática, História, Pedagogia - Obrigatória)

Fonte: Levantamento das disciplinas realizado pela pesquisadora.

²¹ Construído a partir da leitura dos títulos das disciplinas, o que possibilitou a construção de categorias *a posteriori* e a respectiva inclusão dessas disciplinas nas categorias criadas. Essas categorias foram criadas a partir da seleção de quatro universidades no universo das 17 universidades inicialmente selecionadas. As disciplinas que se referem à LIBRAS, porém com outro título foram incluídas no único título LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

²² Refere-se a mais de uma disciplina com o mesmo título em mais de uma Universidade.

De posse do material, iniciou-se a leitura para elaboração dos índices e indicadores. Inicialmente foi realizada uma “leitura flutuante”, ou seja, estabeleceu-se contato com os documentos a serem analisados, deixando-se invadir por impressões e orientações acerca do material escrito disponível para que, após, fosse possível a identificação dos índices e dos indicadores de análise. De acordo com Bardin (1977, p. 100), “[...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem [...] o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros”.

Entretanto, ao se aprofundar na leitura, que se passou a fazer não somente dos títulos, mas também das ementas das disciplinas, houve a necessidade de reorganização das categorias que já haviam sido descritas, com o intuito de realizar classificação mais criteriosa, partindo do princípio, de que as categorias devem ser as mais excludentes possíveis para que haja, de fato, uma adequada classificação.

Entende-se que, quanto mais elementos puderem ser excluídos de duas ou mais categorias, mais rigor a classificação terá, portanto, procedeu-se a uma nova categorização a partir da leitura dos títulos e ementas das disciplinas, pois mais de um título utilizava termos que poderiam ser classificados em mais de uma categoria elaborada anteriormente (cf. Quadro 5), pois, como lembra Bardin (1977), para proceder à categorização dos dados alguns passos devem ser tomados, como: isolar os elementos; exclusão mútua - um mesmo objeto não pode aparecer em duas categorias; homogeneidade - se um mesmo objeto pode aparecer em duas categorias, então cria-se outra categoria; pertinência - à teoria, aos objetivos de análise; objetividade e fidelidade - é necessário definir claramente as variáveis e precisar os índices que determinam a entrada em dada categoria. Além disso, observou-se, com a leitura das ementas, que outras categorias poderiam ser criadas levando em consideração, desta vez, além dos títulos, também as suas ementas.

2. 3. 7 Nova categorização a partir dos títulos, ementas, conteúdo e objetivos dos Planos de Disciplinas das quatro Universidades selecionadas e elaboração dos índices e indicadores para análise

Esta nova categorização pode ser observada no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6. Nova categorização das disciplinas das quatro Universidades selecionadas para análise

Categorias	Disciplina	Licenciatura	Natureza	Nº h/a	Universidade
Fundamentos e Políticas	Educação Especial – Fundamentos, políticas e práticas escolares	Pedagogia	Obrigatória	90	USP
	Políticas sociais e Educação Especial	Pedagogia	Optativa	60	USP
	Políticas de Atendimento a alunos NEE	Pedagogia	Optativa	90	USP
	Fundamentos de Educação Especial e políticas de inclusão	Pedagogia	Obrigatória	ND	UFSCar
Currículo	Educação física escolar e portadores de necessidades especiais I	E.F	Obrigatória	90	USP
	LIBRAS	Pedagogia	Optativa	60	USP
		Pedagogia	Obrigatória		UNICAMP
		E.F	ND	30	UFSCar
		Ciências; Geografia; História; Matemática; Letras; Pedagogia	Obrigatória	ND	PUCSP
	E.F adaptada	E.F	Obrigatória	ND	UNICAMP
		E.F	ND	60	UFSCar
	E.F escolar especial	E.F	Obrigatória	ND	UNICAMP
	Esportes adaptados	E.F	Obrigatória	ND	UNICAMP
Deficiência específica	Ed. Especial: abordagens e tendências na área da deficiência intelectual	Pedagogia	Optativa	60	USP
Infância e educação	E.F e infância problemática: elementos de psicanálise e educação especial	Pedagogia	Optativa	75	USP
Educação especial e/ou inclusiva	Educação inclusiva	Pedagogia; Ciências; Letras; Matemática; História; Geografia	Obrigatória	ND	PUCSP
		Matemática	Optativa	105	USP
	Educação especial e inclusão	Pedagogia	Obrigatória	ND	UNICAMP

Fonte: Títulos e ementas das disciplinas das quatro Universidades selecionadas para análise.

Legenda: ND = Não disponibilizado; E.F = Educação Física.

Percebe-se neste quadro a recorrência de disciplinas que tratam de aspectos voltados para a Educação Especial nos cursos de Pedagogia. As quatro universidades oferecem pelo menos uma disciplina sobre o assunto em questão. Apenas a PUC-SP inclui disciplina específica nas licenciaturas em Letras, Matemática, História, Geografia e Ciências, ou seja, em licenciaturas que não seja a Pedagogia e nem a Educação Física e, também apresenta um rol de disciplinas sobre a temática maior em comparação com as demais.

As quatro universidades oferecem disciplinas sobre o ensino de LIBRAS, entretanto esta disciplina restringe-se aos cursos de Pedagogia e Educação Física em três das quatro Universidades e em apenas uma delas faz parte do rol das demais licenciaturas oferecidas, como pode ser observado na PUC-SP.

Em relação à carga horária das disciplinas, percebe-se uma variação de 30 a 90 h/a, constando em maior número aquelas com carga horária de 90 h/a. Quando se trata da natureza das disciplinas, observa-se a variação entre obrigatórias e optativas, constatando-se que na PUC-SP, em que são oferecidas disciplinas de LIBRAS e Educação Inclusiva nas licenciaturas, que não seja a Pedagogia, estas são de natureza obrigatória, ou seja, todo licenciando terá oportunidade de cursar, pelo menos, uma disciplina específica, o que pode favorecer a sua formação neste aspecto.

Percebe-se também que a disciplina que versa sobre o ensino de LIBRAS tem caráter obrigatório, com exceção da USP, em que é oferecida no curso de Pedagogia como optativa, apesar da obrigatoriedade definida pelo Decreto 5.626/2005: “Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.” (BRASIL, 2005).

A partir desta nova categorização iniciou-se a análise temática que, segundo Bardin (1977, p. 105) é característica da análise de conteúdo. A análise temática

[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

Para tal análise temática recorreu-se à leitura minuciosa dos Planos de Disciplinas, de modo a identificar os índices e indicadores que possibilitassem uma leitura aprofundada a respeito do objeto de pesquisa.

Esta leitura e posterior análise temática foram realizadas em todos os Planos de Disciplinas das quatro universidades analisadas procedendo à eleição dos índices e indicadores *a posteriori*.

O levantamento dos índices e indicadores pode ser observado no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7. Categorias, Índices e Indicadores.

CATEGORIAS	ÍNDICES	INDICADORES
Fundamentos e Políticas	Fundamentos, conceitos, concepções	Princípios, conceitos e concepções do campo da Educação Especial Perspectiva da diversidade cultural; Perspectiva da educação inclusiva; Conceituação dos diferentes tipos de deficiências e/ou limitações
	Política educacional e social	Política educacional e diretrizes legais Políticas e ações referentes à pessoa com necessidades educativas especiais Políticas públicas e legislações das áreas de cultura, saúde, assistência social e sua interface com a educação Fundamentos e indicadores para análise de políticas públicas, legislação, planos e programas governamentais
	Indicadores sociais, desigualdade, direitos humanos, diversidade	Direito à educação; Diversidade humana; Direito à diferença; Diversidade cultural; Educação especial e direitos humanos; Indicadores sociais da qualidade de vida das pessoas com deficiências;
Currículo	Práticas, ações pedagógicas e formação docente	Formação para a educação inclusiva; Valores e práticas; Alternativas de atendimento educacional; Princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial em relação à educação física;
	Fundamentos, conceitos, concepções	Educação inclusiva bilíngue Aspectos gerais da LIBRAS Perspectiva da educação inclusiva Conceituação de atividade física e esporte adaptado; Classificação e etiologia dos diferentes tipos de deficiências e/ou limitações; Conceituação e características anátomo - físico - psico - neurológicas de deficiência visual,

		<p>auditiva, mental, física, gravidez, distúrbio de saúde e emocional;</p> <p>Aspectos históricos e culturais da surdez e das deficiências;</p> <p>Aspecto histórico referente aos movimentos políticos organizados por associações de surdos;</p> <p>Diferença entre contexto bilíngue e educação bilíngue;</p> <p>Acessibilidade comunicativa versus direito linguístico;</p> <p>Comunidade surda e produções culturais e identidade surda;</p> <p>Perspectiva da diversidade cultural;</p>
	Política Educacional e social	Legislação sobre LIBRAS
	Currículo	<p>Adaptações curriculares, metodologias, práticas e suas aplicações;</p> <p>Aspectos gerais da LIBRAS</p> <p>Educação física adaptada;</p> <p>Contextualização das questões educacionais e articulação de investigação à luz da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade;</p>
	Práticas, ações pedagógicas e formação docente	<p>Contínua atualização do professor;</p> <p>Adequação de estratégias do processo de ensino-aprendizagem às necessidades educacionais especiais;</p> <p>Propiciar contato com escolas públicas e privadas;</p>
Deficiências Específicas	Fundamentos, conceitos, concepções	Princípios, conceitos, concepções e tendências do campo da educação especial e do atendimento ao aluno com DI;
		Aspecto histórico, filosófico e social de atendimento ao aluno com DI
		Perspectiva de educação para todos;
	Política Educacional e social	Política educacional de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais
	Indicadores sociais , desigualdade, direitos humanos, diversidade	Direito à educação
	Currículo	Adaptações curriculares, metodologias, práticas e suas aplicações;
Infância e	Práticas, ações pedagógicas e formação docente	Professor como mobilizador do trabalho em equipe - rede de apoio, trabalho cooperativo e trabalho de aprendizagem cooperativa;
	Fundamentos,	Reflexão psicanalítica sobre os fundamentos da

educação	conceitos, concepções	educação, em particular da educação especial;
	Experiências institucionais	Constituição subjetiva e o tempo da infância; Experiências da École de Bonneuil e Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida
Educação Especial e/ou Inclusiva	Fundamentos, conceitos, concepções	Perspectiva da inclusão escolar;
		Princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial; Perspectiva da educação inclusiva
	Indicadores sociais, desigualdade, direitos humanos, diversidade	Direito à educação
	Política Educacional e social	Diversidade humana; Redimensionamento da organização escolar e práticas da educação especial; Política educacional, diretrizes legais e educação especial;
	Currículo	Metodologia e didática da educação inclusiva;
	Práticas, ações pedagógicas e formação docente	Formação de professores de educação especial; Inovações escolares; Sala de recursos multifuncionais; Atitude cooperativa com os serviços de apoio oferecidos pela escola; Postura didático-metodológica condizente com a diversidade;

Fonte: Planos de Disciplinas das Licenciaturas oferecidas pelas quatro universidades selecionadas para análise.

Pode-se observar neste quadro que os índices criados se repetem através das categorias, o que demonstra em princípio os “tópicos” que estão sendo tratados nos cursos de formação de professores nas universidades analisadas. O índice mais recorrente em cada categoria refere-se aos “*Fundamentos, conceitos, concepções*”, que está presente em todas as categorias, ou seja, em todos os Planos de Disciplinas analisados há preocupação em abordar os fundamentos da Educação Especial, mesmo que esta abordagem seja feita de diferentes perspectivas. Outro aspecto importante a destacar é o fato de serem recorrentes também os índices: “*Política educacional e social*” e “*Práticas, ações pedagógicas e formação docente*”. Tais índices aparecem em quatro categorias, com exceção da categoria Infância e Educação. Os índices: “*Indicadores sociais, desigualdade, direitos humanos,*

diversidade” e “*Currículo*” aparecem em três categorias, e “*Experiências Institucionais*”, somente em uma categoria.

Esses resultados podem contribuir para o entendimento do que está sendo destacado nesses cursos de formação. Obviamente, somente através da recorrência de índices não é possível inferir muita coisa sobre a questão dos conteúdos e concepções que estão sendo tratados nos cursos dessas quatro universidades. Entretanto, podem começar dar algumas pistas, como já mencionado acima, dos assuntos tidos como os mais importantes de serem incluídos num curso de formação de professores.

No Quadro 8, a seguir será possível observar a recorrência dos indicadores nos Planos de Disciplinas. Para a elaboração deste quadro recorreu-se à leitura sistemática do Quadro 7 relacionando-o aos Planos de Disciplinas, destacando o número de vezes em que tais indicadores repetiam-se em cada um dos Planos, estes separados por categorias para facilitar a análise. Em cada um desses Planos foi destacado os indicadores e após, quantificado o número de vezes que estes se repetiam.

Quadro 8. Recorrência dos indicadores nos planos de disciplinas.

Categoria Consolidado	INDICADORES	RECORRÊNCIA
A	Princípios, conceitos e concepções do campo da Educação Especial	12
	Classificação e etiologia dos diferentes tipos de deficiências e/ou limitações	9
	Conhecimento introdutório da reflexão psicanalítica sobre os fundamentos da Educação, em particular da Educação Especial	1
	Perspectiva da educação inclusiva	5
	Perspectiva da diversidade cultural	3
	Diversidade humana e direito à diferença	3
	Direito à educação	3
	Educação Especial e direitos humanos	1
B	Política educacional, diretrizes legais	7
	Fundamentos e indicadores para a avaliação de políticas públicas	1
	Indicadores sociais da qualidade de vida das pessoas com deficiências	1
	Constituição subjetiva e o tempo da infância	1
C	Professor como mobilizador do trabalho em equipe - rede de apoio, trabalho cooperativo e trabalho de aprendizagem cooperativa	1
	Atualização do professor	1
	Currículo, adaptações curriculares, metodologias e suas aplicações	13
	Inovações educacionais	1
	Valores e práticas	1
	Alternativas de atendimento educacional	1
	Sala de recursos multifuncionais	1
	Conceituação de atividade física e esportes adaptados	2
	Experiências da École de Bonneuil e Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida	1
	Atitude cooperativa com os serviços de apoio oferecidos pela escola	1
	Aspectos gerais da LIBRAS	2
	Educação Especial no âmbito de suas práticas e tendências do atendimento ao aluno com DI	1
	Aspecto histórico, filosófico e social de atendimento ao aluno com NEE, com deficiência intelectual	1

Fonte: Planos de Disciplinas das Universidades selecionadas para análise.

Legenda: A – Fundamentos; B – Tecnologia; C – Práticas

Como pode ser observado, no quadro apresentado acima, a recorrência de discussões que incidem sobre as questões relacionadas aos indicadores: *“Princípios, conceitos e concepções do campo da Educação Especial”*, *“Currículo, adaptações curriculares, metodologias e suas aplicações”*, *“Classificação e etiologia dos diferentes tipos de deficiências e/ou limitações”* e *“Política educacional e diretrizes legais”* é relativamente maior do que as outras discussões que aparecem de forma minoritárias nestes Planos de Disciplinas, tais como discussões que se referem às avaliações de políticas públicas, ao direito à educação, a perspectiva da educação inclusiva que é destacada em apenas cinco Planos de Disciplinas, entre outros assuntos destacados.

Tem-se, no entanto, a clareza de que esta análise de recorrência, desses indicadores, é limitada, na medida em que não pode ser apontado o teor das discussões que perpassam, por exemplo, as discussões relacionadas aos princípios conceitos e concepções do campo da Educação Especial ou mesmo sobre a política educacional e diretrizes legais.

Pode-se, no entanto, se retirar algumas inferências que mereceriam maior aprofundamento em pesquisas futuras:

- 1) Os três indicadores mais incidentes parecem comprovar a afirmação de Skrtic (1996) sobre permanência do paradigma positivista na educação especial: uma disciplina subjacente da ciência básica (Classificação e etiologia dos diferentes tipos de deficiências e/ou limitações, com 9 recorrências), que oferece base teórica para ciência aplicada ou tecnologia (Princípios, conceitos e concepções do campo da Educação Especial, com 12 recorrências) da qual se derivam os procedimentos práticos (Currículo, adaptações curriculares, metodologias e suas aplicações, com 13 recorrências).
- 2) Se reunidos esses indicadores por sua proximidade, tal como realizado pela consolidação no Quadro 8 a presença do paradigma positivista parece ficar ainda mais clara:
 - a. Trinta e sete indicadores podem ser considerados como componentes da categoria A (Fundamentos); dez, na categoria B (Tecnologias) e vinte e sete na categoria C (Práticas).

A partir dessas considerações, e, tendo por base os indicadores anteriormente descritos, o próximo item do trabalho analisará os objetivos e conteúdos de disciplinas que versam sobre aspectos gerais da educação especial e/ou inclusiva que possam ser cotejados entre as quatro universidades, bem como o ensino de LIBRAS, uma disciplina que se apresenta como específica nas quatro universidades e para completar a análise, o cotejamento de dados referentes à uma licenciatura específica, nesse caso, a licenciatura em Educação física.

2.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU INCLUSIVA NOS PLANOS DE DISCIPLINAS DE QUATRO UNIVERSIDADES PAULISTAS: UMA ANÁLISE SOBRE OS OBJETIVOS, CONTEÚDOS E AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Este item da pesquisa foi dedicado à análise e discussão sobre os objetivos, conteúdos e referências bibliográficas contemplados nas disciplinas sobre formação docente das quatro universidades selecionadas.

Antes de iniciar a discussão sobre os resultados obtidos neste trabalho, vale relembrar a questão norteadora da pesquisa, a saber:

Os Planos de Disciplinas das quatro Universidades selecionadas entre as dezessete melhor classificadas no ano de 2012 contemplam estudos sobre Educação Especial numa perspectiva inclusiva? Como esse enfoque tem sido incorporado pelos diferentes cursos de formação de professores?

Bem como as questões decorrentes:

Os planos dos cursos de licenciatura das 4 universidades do Estado de São Paulo, selecionadas entre as 17 melhor classificadas no Estado de São Paulo, contemplam disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial, alunos com deficiência ou inclusão escolar na formação dos professores capacitados?

Os conteúdos adotados indicam a adoção de perspectiva que favorece a inclusão escolar, privilegiando aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização de alunos com deficiência, ou se centram na perspectiva tradicional de imputar às características intrínsecas da deficiência as dificuldades de sua escolarização?

Sendo assim, este tópico foi organizado tendo por base os Planos de Disciplinas das quatro universidades selecionadas. Foi realizada uma análise dos conteúdos, objetivos e referências bibliográficas. Para tal análise optou-se por selecionar três conjuntos de disciplinas, com base nos seguintes critérios: a) um que abarcasse uma perspectiva geral sobre o tema, b) um que fosse específico de uma determinada deficiência e c) um que fosse específico de um determinado curso. Neste sentido, tem-se:

- a) Uma entre o conjunto de disciplinas que dizem respeito aos aspectos gerais da educação especial e/ou inclusiva, a saber, *Educação Inclusiva*, *Educação especial e inclusão*, *Educação especial – fundamentos, políticas e práticas* e *Fundamentos de educação especial e políticas de inclusão*, todas as disciplinas voltadas prioritariamente para a licenciatura em Pedagogia, com exceção da PUC-SP que dispõe dessa grade curricular nas demais Licenciaturas.
- b) A disciplina de *LIBRAS*, por ser uma disciplina obrigatória por lei para os cursos de licenciatura e que se refere a uma deficiência específica, a surdez;
- c) Complementando a análise foram selecionadas também disciplinas que tratam da Educação Física Adaptada, na medida em que é específica desse curso.

Para sistematização da discussão foram elaborados quadros comparativos dos objetivos descritos nos Planos de Disciplinas, dos conteúdos dessas disciplinas e das referências bibliográficas apresentadas.

Em cada uma, portanto, foram analisados:

1º) os objetivos dos Planos de Disciplinas com cada objetivo analisado separadamente cotejando-se as aproximações e os distanciamentos, relacionando-os aos indicadores já trabalhados anteriormente; 2º) os conteúdos desses Planos, também cotejando-se as aproximações e distanciamentos entre as universidades, relacionando-as aos objetivos; 3º) a referência bibliográfica apresentada;

2.4.1 As Disciplinas Gerais sobre Educação Especial e/ou Inclusiva

O quadro comparativo sobre os objetivos dos Planos das Disciplinas Gerais pode ser observado a seguir:

Quadro 9. Objetivos das disciplinas gerais sobre Educação Especial e/ou Inclusiva

Universidade	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5	Objetivo 6	Objetivo 7
	EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO		DIVERSIDADE		PRÁTICAS		FORMAÇÃO
PUC-SP	Adoção de atitude no paradigma da inclusão	Conhecimento da legislação que garante a inclusão como direito do educando	Demonstrar postura condizente com a diversidade	Sensibilizar quanto ao respeito à diversidade	Atender as diferentes áreas das deficiências	Atitude cooperativa com os serviços de apoio	
UFSCar	Precisar o sentido da educação especial	Conhecer as diretrizes que regem o direito e a permanência de alunos com deficiências no ensino regular e especial			Discutir e analisar conhecimentos e práticas relativas ao atendimento da pessoa com N.E.E.		
UNICAMP	Discutir a educação especial na perspectiva da inclusão				Redimensionamento da organização escolar e das práticas de educação especial		Formação do professor no contexto das inovações escolares com princípios inclusivos

USP	Compreender princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial.	Analisar diretrizes legais da política educacional brasileira para o atendimento de alunos com N.E.E.			Conhecer alternativas e práticas pedagógicas, programas, ações formalizadas para o atendimento dessa população		
-----	---	---	--	--	--	--	--

Fonte: Planos das disciplinas: Educação Inclusiva, Educação especial e inclusão, Educação especial – fundamentos, políticas e práticas e Fundamentos de educação especial e políticas de inclusão.

A partir da análise do Quadro 9 pode-se depreender as aproximações e distanciamentos entre as universidades em cada objetivo. Dessa maneira, percebe-se de que forma essas instituições estão atendendo à necessidade de se discutir aspectos voltados para a inclusão ou de que forma estão organizando os currículos de seus cursos tendo em vista a formação do professor para atuação nas escolas regulares.

2.4.1.1 Objetivos

a) Objetivos 1 e 2:

Uma primeira observação que se pode fazer é que o objetivo mais recorrente é: o de oferecer ao aluno subsídios para compreensão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Apresentam indicadores que se referem aos princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial, às práticas pedagógicas e à formação docente. Sendo assim, é abordado o conhecimento da legislação que garante a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas regulares; a compreensão dos princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial; a discussão da educação especial na perspectiva da inclusão; e a adoção de atitudes condizentes com o paradigma da inclusão.

A PUC-SP, a UNICAMP e a UFSCar apresentam de forma explícita referência à inclusão, sendo que a USP não traz essa referência de forma explícita, parecendo alargar para a compreensão de diferentes princípios e concepções. A PUC-SP e a UFSCar abordam o conhecimento da legislação, tendo como pano de fundo o direito do educando à escolarização, sendo que a UFSCar abrange a discussão para além do ensino regular, apontando também o ensino especial.

A PUC-SP enfatiza as políticas e atitudes para a inclusão, a UFSCar enfatiza as diretrizes e sentidos da educação especial; a UNICAMP trata de forma genérica a educação na perspectiva da inclusão e a USP enfatiza os princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial, além de abranger o debate para o atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

b) Objetivos 3 e 4:

Por este objetivo percebe-se que a PUC-SP é a única universidade que inclui a Educação Especial no âmbito da diversidade, para além da deficiência, o que pode

estar indicando certa aproximação das proposições políticas federais que incluiu a educação especial como uma das Diretorias da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

c) Objetivos 5 e 6:

Todas as universidades tratam de práticas sob diferentes óticas:

A PUC-SP centra as práticas na distinção entre as deficiências; a UFSCar reporta-se à discussão e análise dos conhecimentos e práticas relativas ao atendimento das pessoas com Necessidades Educativas Especiais; a UNICAMP refere-se à reorganização escolar e das práticas da educação especial; e a USP se propõe ao conhecimento de práticas pedagógicas, programas e ações de atendimento voltados para esta população, referindo-se portanto, a diferentes alternativas. Observa-se nesses objetivos a diferença dos termos utilizados, uma vez que a UFSCar trata de pessoas com necessidades especiais e a UNICAMP aborda o termo: educação especial. Parece haver certa ambiguidade ao se referir ao público que faz parte da educação especial, na medida em que não fica claro que os alunos com necessidades especiais sejam os alunos com algum tipo de deficiência, para quem deveria ser destinada a educação especial. Entretanto, o que fica evidente nesses objetivos apresentados é o fato de se referirem à prática pedagógica, porém embasados por concepções que parecem apresentar-se de forma diversificada. Observa-se ainda que a PUC-SP é a única universidade que faz referência aos serviços de apoio ainda que de forma genérica. As demais universidades não fazem referência à relação entre os serviços especializados e a escolarização regular, apesar da USP referir-se a diferentes alternativas.

d) Objetivo 7:

A UNICAMP é a única a enfatizar a formação do professor num contexto de inovações escolares a partir de uma perspectiva inclusiva. As demais universidades não abordam de forma explícita esse tema, embora apresentem como objetivos a mudança de atitude, o atendimento às diferentes deficiências, o atendimento das pessoas com necessidades especiais e a reorganização da prática.

Depreende-se desses dados alguns pontos que merecem ser destacados:

1º) Os objetivos compõem um quadro que se reporta às disciplinas de “uma ciência básica” que orienta o campo da educação especial, direcionando tanto a

prática quanto o desenvolvimento desta, como salientado por Skrtic (1996). São objetivos sustentados por conceitos que fazem parte do campo da educação especial e são tratados de formas distintas nas universidades, tendo em vista a diversificação de aspectos abordados. Enquanto três delas trazem de forma explícita a relação com o paradigma da inclusão, uma faz referência de forma genérica à educação especial. Entretanto, abordando e analisando o conhecimento voltado para o atendimento às necessidades especiais. Todas as universidades tratam da questão das práticas pedagógicas e apenas uma delas apresenta nos objetivos a preocupação com a formação do professor no contexto das inovações voltadas para a educação inclusiva, apesar das demais apresentarem como objetivos a adoção de atitudes no paradigma da inclusão.

Deve-se considerar, todavia, no campo da educação especial, que os conceitos não fazem parte de mudanças apenas sob a ótica terminológica, mas que esses conceitos e as formas como são tratados e discutidos ampliam-se para uma visão política, desvelando pontos de vistas e perspectivas que não devem ser consideradas neutras.

Nesse sentido, faz toda a diferença a contextualização conceitual neste campo, visto que, como já discutido anteriormente, as práticas podem ser transformadas através do tempo, embora os conceitos adotados ainda possam significar uma estática ruptura com os aspectos amplos da sociedade e da educação, mas que precisam fazer parte desta construção.

2º) duas universidades apontam nos objetivos discussões referentes ao direito: a inclusão e o direito e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular e especial. Contudo, pode-se inferir que a simples legalidade não seja suficiente para garantir a conquista deste direito, uma vez que o contexto, no qual as escolas estão inseridas é desigual e excludente de boa parte da população, entre ela aqueles com algum tipo de deficiência.

Pode-se inferir deste apontamento a relação do papel do Estado na garantia da educação para todos e a desigualdade existente nesta dinâmica, que faz com que uma parcela da população não tenha este direito garantido, tal como afirma Cury (2002, p. 253):

O direito á educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito. [...] esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe

trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política.

A inclusão tem muito a ver com a estrutura social que organiza as relações entre as pessoas. As perspectivas analíticas sobre inclusão de alunos com deficiência devem considerar que uma parcela significativa da população é destituída de seus direitos, pelo fato de serem pobres, de não possuírem as mesmas oportunidades, como é amplamente divulgado, seja por meios midiáticos, seja por meio de políticas públicas que sustentam tal ideia, são pessoas que estão submetidas a um processo que Martins (1997) denominou de “inclusão precária” e que, portanto, a escola sozinha não pode ser capaz de solucionar problemas desta natureza.

Caiado e Zeppone (2013, p. 235), ressaltam que:

[...] As políticas públicas implementadas a partir da Constituição Federal de 1988 e da lei 9394/96 garantiram o direito da pessoa com deficiência à vida com dignidade. Porém, as práticas sociais revelam um grande descompasso na efetivação desse projeto, seja na área da educação, saúde, do transporte ou do trabalho.

3º) uma universidade aponta em seu objetivo a preocupação com o respeito à diversidade. Entretanto, esta deve ser uma discussão, que não deve se prender somente ao fato de acolher a diversidade, mas de compreender a sua forma de produção e complexidades na realidade social a qual as instituições educacionais estão inseridas, bem como a própria realidade do sujeito. Há que se fazer uma intersecção entre as teorias e/ou práticas que sustentam o campo da educação especial e que estão sendo transmitidas na formação inicial do professor, com aspectos mais amplos da sociedade favorecendo um olhar crítico frente a todas as transformações ocorridas nesta área e que produzem novos tipos de ações e de práticas, mas que continuam ou que tendem a considerar as deficiências uma condição impeditiva para que ocorra a aprendizagem escolar.

Faz-se necessário pensar a formação para além da compreensão da educação especial no âmbito de suas práticas e tendências de atendimento, que deve estar assentada em bases que veem a educação e mais precisamente a educação especial pautada por uma histórica luta entre a inclusão e a exclusão principalmente da camada menos favorecida da população, incluindo-se nesta luta a população com algum tipo de deficiência.

Se as bases que sustentam a sociedade não forem admitidas, as práticas no campo da educação especial podem sofrer alterações significativas, entretanto, como afirma Skrtic (1996) são alterações somente na prática deixando intactas as ideias e concepções que orientam essas mesmas práticas.

2.4.1.2 Conteúdos

Para a discussão referente aos conteúdos apresentados nas disciplinas selecionadas foi elaborado um Quadro que sintetiza essas informações, como demonstrado, a seguir:

Quadro 10. Conteúdos das disciplinas gerais sobre Educação Especial e/ou Inclusiva.

Universidades	Conteúdo 1	Conteúdo 2	Conteúdo 3	Conteúdo 4	Conteúdo 5	Conteúdo 6	Conteúdo 7	Conteúdo 8
	CONCEITUAÇÃO		LEGISLAÇÃO	HISTÓRICO	PRÁTICAS	DEFICIÊNCIAS	DOCÊNCIA	AEE
PUC SP	Exclusão, integração, inclusão	Paradigmas e inclusão	Legislação e políticas públicas de inclusão		Metodologia e didática da educação inclusiva			
UFSCar			Fundamentos legais e políticos da educação especial no Brasil	Histórico da educação especial no Brasil	Aspectos técnico-científicos; Aspectos educacionais; Preventivos; laborais; lazer.	Conceituações das diferentes deficiências		
UNICAMP	Conceito de educação especial na perspectiva da educação inclusiva		Políticas educacionais e legislação		Experiências e ressignificações das práticas de educação especial		Formação do professor de educação especial	Sala de recursos multifuncionais
USP	Princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva		Políticas educacionais, legislação brasileira e declarações internacionais		Práticas pedagógicas, formação de professores e atuação do professor especializado			Programas e ações de sistemas de ensino brasileiro para o atendimento educacional especializado

Fonte: Planos das disciplinas: Educação Inclusiva, Educação especial e inclusão, Educação especial – fundamentos, políticas e práticas e Fundamentos de educação especial e políticas de inclusão.

Os conteúdos nas quatro universidades fazem referências aos princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial; política educacional e diretrizes legais; caracterização das deficiências; formação e prática docente; atendimento educacional especializado e programas de atendimento.

a) Conteúdo 1 e 2:

A UNICAMP, a USP e a PUC-SP reiteram em seus conteúdos a ênfase na conceituação de educação especial na perspectiva da inclusão. A UFSCar não dispõe de conteúdos referentes a essas questões, tratando como se os demais conteúdos dessem conta dessa abordagem.

b) Conteúdo 3:

Todas as universidades incluem aspectos legais e políticos. A PUC-SP se refere às políticas públicas voltadas para a inclusão, a UFSCar trata de aspectos legais voltados para a educação especial no Brasil, a UNICAMP aborda de forma genérica a discussão sobre políticas educacionais e legislação, assim como a USP que inclui explicitamente as declarações internacionais.

c) Conteúdo 4:

Somente a UFSCar apresenta em seu Plano, a temática da história da educação especial no Brasil. Nenhuma das outras universidades aborda essa questão. Entretanto esta universidade propõe em seus objetivos, a análise de conhecimentos e práticas relativas ao atendimento da pessoa com Necessidades Especiais. Pode-se inferir que este termo esteja sendo utilizado como sinônimo de deficiências?

d) Conteúdo 5:

As universidades tratam de forma distinta as práticas. A USP aborda em seus conteúdos referência à prática e atuação do professor especializado; a PUC-SP refere-se à metodologia e a didática; a UNICAMP através de ressignificações das práticas, e a UFSCar discute os aspectos técnico-científicos, educacionais, laborais preventivos e de lazer, demonstrando uma visão ampliada da educação especial.

e) Conteúdo 6:

Apenas a UFSCar trata da conceituação das deficiências. As demais universidades não incluem esse tema em seus currículos.

f) Conteúdo 7:

A UNICAMP reitera no conteúdo a questão central da disciplina, qual seja a de formação docente, referindo-se à formação do professor de educação especial. As outras duas universidades não apontam em seus conteúdos referências à formação do professor, embora tratem da prática pedagógica referindo-se, no caso da USP, à atuação do professor especializado.

g) Conteúdo 8:

A UNICAMP apresenta conteúdo relacionado à sala de recursos multifuncionais e a USP aborda conteúdos voltados para os programas de atendimento educacional especializado parecendo incorporar em seus Planos a política básica implementada pelo MEC. As outras duas universidades não se referem à relação entre o serviço especializado e a escolarização do aluno com deficiência no ensino regular.

2.4.1.3 Referências bibliográficas

O levantamento sobre as referências bibliográficas apresentadas nessas disciplinas pode ser observado no Anexo 3. A partir dos dados apresentados foi organizada a Tabela 9, a seguir, que demonstra de forma sintetizada esses resultados:

Tabela 9. Síntese do levantamento dos títulos apresentados nos Planos das Disciplinas selecionadas nas quatro universidades.

Universidade/Tipo	PUC	UFSCar	UNICAMP	USP	Total
DEF	10	11	3	27	51
GERAL	3	-	11	7	21
Total	13	11	14	34	72

Fonte: Planos de disciplinas das universidades selecionadas.
Legenda: DEF- Deficiência em Geral.

Depreendem-se desse levantamento alguns aspectos:

- a) são apresentados 72 títulos nas quatro universidades, entre esses, apenas um título é comum entre duas universidades (OMOTE, S. 2004. Inclusão: intenção e realidade) apresentado pela PUC-SP e pela UFSCar, portanto há uma grande dispersão bibliográfica quando cotejadas as quatro universidades.
- b) Nestas referências são destacados cinquenta e um títulos sobre educação especial/deficiência e vinte e um sobre educação geral:
 - a PUC-SP apresenta treze títulos - dez sobre educação especial/deficiência; três sobre educação geral (dois da área da psicologia/neurologia; um da área da sociologia);
 - a UFSCar apresenta onze títulos somente sobre educação especial/deficiência;
 - a UNICAMP apresenta quatorze títulos; desses, três se referem à educação especial/deficiência e onze sobre educação geral (cinco sobre pedagogia; um que versa sobre política; dois sobre didática e três da área da sociologia);
 - a USP apresenta trinta e quatro títulos sendo que vinte e sete sobre educação especial/deficiência e sete sobre educação geral (quatro são legislações e três da área da didática).

Quando analisados os dois quadros juntos – dos objetivos e dos conteúdos – e as referências bibliográficas alguns apontamentos fazem-se necessários:

1º) a PUC-SP apresenta em seus objetivos o atendimento às diferentes áreas das deficiências, assim como a atitude cooperativa com os serviços de apoio, entretanto quando observados os conteúdos nenhum deles se refere à conceituações das deficiências, por exemplo, ou aos serviços de apoio à escolarização dos alunos com deficiências.

Analisando-se a referência bibliográfica proposta observa-se que apenas duas obras dedicam-se à discussão sobre deficiência mental, as demais tratam sobre educação especial e deficiência. Infere-se, portanto que a transmissão de conhecimentos voltados para o atendimento das diversas áreas das deficiências

como proposto através de seus objetivos dificilmente será realizado, uma vez que não há conteúdos que abordem tal questão.

2º) A PUC-SP e a UFSCar abordam em seus objetivos o direito do educando, no que se refere à inclusão (PUC-SP) e a permanência no ensino regular e especial (UFSCar), apontando em seus conteúdos as discussões que perpassam tanto as políticas públicas de inclusão (PUC-SP) quanto àquelas voltadas para a educação especial no Brasil (UFSCar). A UNICAMP e a USP, que abordam uma discussão mais genérica sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, apresentam os conteúdos que se voltam para a conceituação, princípios e conceitos desse campo na perspectiva da educação inclusiva e quando se observa a referência bibliográfica percebe-se que, dos 14 títulos apresentados pela UNICAMP, apenas 3 deles se referem à educação especial/deficiência embasados por uma perspectiva de inclusão ampla e irrestrita, apartando-se das discussões políticas que sustentam e que movem o campo da educação na sociedade atual.

3º) Apenas a UFSCar trata da conceituação das deficiências, mesmo não apresentando em seus objetivos nenhuma referência explícita a esse ponto, diferentemente da PUC-SP que faz referência a esse tema, entretanto não dispõe de nenhum conteúdo que verse sobre este assunto e nas referências bibliográficas apontadas apenas dois títulos referem-se à deficiência intelectual.

Observando-se as referências bibliográficas apresentadas pela UFSCar, percebe-se que nenhuma obra apontada trata das especificidades das deficiências, entretanto, uma delas aborda as dificuldades de aprendizagem, o que parece demonstrar que o termo necessidades especiais incluem alunado que não se restringe às deficiências.

Esse ponto é importante de se abordar, na medida em que há certas deficiências que apresentam especificidades, das quais é necessário que o professor conheça, se é estabelecido que a política educacional, é uma política preocupada com a inclusão dessa população.

Se a formação inicial o professor não dispõe de espaço para que essa temática também seja abordada, que esse conhecimento também seja transmitido, não é possível falar em formação adequada para o professor atender os alunos com deficiências, na medida em que não basta somente o conhecimento sobre a legislação, sobre algumas práticas que se mostraram eficientes, é necessário também, e não somente, o conhecimento sobre a especificidade da deficiência.

Nesse sentido, os cursos de formação devem propor discussões que possibilitem ao professor a construção de uma base sólida de formação que inclua, de um lado, perspectivas sociais e políticas abrangentes sobre os diferentes aspectos que cercam a educação de alunos com deficiência e, de outro, há que se pensar numa formação que prepare o professor para lidar com a especificidade das distintas deficiências, exatamente para não incorrer no risco de considerar que seja suficiente uma visão genérica do problema e que, para uma atuação específica qualificada junto a essa população, pode-se pautar unicamente na boa vontade, na coragem, no desprendimento e no “dom” do professor.

2.4.2 As disciplinas do ensino de LIBRAS nos Planos

As disciplinas sobre o ensino de LIBRAS são oferecidas nas quatro universidades, no entanto, apenas uma delas oferece esta disciplina nas licenciaturas em Letras, Matemática, História, Geografia, Ciências e Pedagogia, de natureza obrigatória. Duas delas oferecem esta disciplina somente na licenciatura em Pedagogia, uma de natureza obrigatória e a outra de natureza optativa, e uma delas na licenciatura em Educação Física com carga horária de 30 h/a.

Ressalte-se que há um decreto que institui o ensino de LIBRAS nos diferentes cursos de formação de professores, o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, que 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:

Capítulo II, da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular.

Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005).

Apesar de haver, então um decreto sobre o ensino de LIBRAS, constata-se que as universidades analisadas não se adequaram ainda a esta determinação, uma vez que somente uma universidade disponibiliza esta disciplina em todas as licenciaturas.

O quadro comparativo sobre os objetivos do ensino de LIBRAS pode ser observado a seguir:

Quadro 11. Objetivos da disciplina de LIBRAS.

Universidade	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5	Objetivo 6	Objetivo 7	Objetivo 8
	Princípios conceitos concepções			Práticas pedagógicas e formação			Caracterização	Legislação
PUC-SP	Aprender a desenvolver uma conversação básica em LIBRAS	Conhecer as especificidades linguísticas e culturais da pessoa surda e os aspectos linguísticos da LIBRAS	Refletir sobre o papel da LIBRAS na constituição da identidade da pessoa surda e sobre o papel da educação	Conhecer os recursos que propiciam a acessibilidade da pessoa surda no mundo ouvinte.			Ter noção do que é surdez do ponto de vista orgânico.	Conhecer os principais documentos que tratam dos direitos dos cidadãos surdos
UFSCar	Desenvolver conhecimento da LIBRAS por meio da vivência dos alunos.	Aprofundar conhecimento em LIBRAS e a fluência nesta língua.		Favorecer ações de inclusão social oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguística;	Propor reflexão sobre a cultura e identidade surda e os impactos nas práticas educacionais.	Proporcionar formação sobre a realidade dos surdos na atualidade		
UNICAMP	Construir conhecimento introdutório de LIBRAS e	Distinguir contexto bilíngue de educação bilíngue.	Analisar a história da educação de surdos		Refletir sobre a prática docente no contexto bilíngue			Conhecer as políticas públicas e suas

	formas de comunicação.							implicações educacionais
USP	Oferecer oportunidades de reflexões a partir do processo de escolarização e inclusão social entre pessoa surda e ouvintes.	Favorecer o acesso ao conhecimento da cultura/identidade surda, educação bilíngue e aspectos gramaticais.	Compreender, Refletir e aprender a LIBRAS numa perspectiva histórica, social, cultural, educacional e linguística.	Operacionalizar práticas e atividades educacionais que contemplem o atendimento à diversidade dos alunos no cotidiano escolar.		Formação para atuação direta e indireta junto à comunidade surda		

Fonte: Planos das disciplinas

2.4.2.1 Objetivos

Os objetivos caracterizam-se por apresentar os indicadores referentes aos princípios, conceitos e concepções; às práticas pedagógicas; à caracterização e à legislação sobre o assunto.

a) Objetivo 1, 2 e 3:

Os objetivos desse grupo referem-se aos princípios, conceitos e concepções do ensino de LIBRAS, apresentando alguns pontos em comum, no entanto com enfoques diversificados. A PUC-SP se refere ao conhecimento para o desenvolvimento de uma conversação básica; a UFSCar ao conhecimento da LIBRAS por meio da vivência dos alunos; a UNICAMP propõe o conhecimento de formas de comunicação e a USP é a única que ressalta o processo de escolarização e inclusão social entre pessoas surdas e ouvintes. Embora a PUC-SP refira-se à necessidade de refletir sobre o papel da educação e o papel da LIBRAS na constituição da identidade do surdo, parece estar se referindo à educação de forma geral e não necessariamente a educação escolar.

A PUC-SP, a UFSCar e a USP se propõem ao conhecimento das especificidades linguísticas da pessoa surda, bem como os aspectos linguísticos da LIBRAS; a UNICAMP e a USP destacam o contexto bilíngue de educação e educação bilíngue; tanto a USP quanto a PUC-SP refere-se ao conhecimento da cultura/identidade surda, preocupação não destacada na UNICAMP e na UFSCar.

A UNICAMP propõe-se a analisar a história da educação de surdos, enquanto a USP a uma reflexão numa perspectiva histórica, social, cultural, educacional, parecendo ampliar mais a discussão.

b) Objetivo 4, 5 e 6:

Este bloco de objetivos refere-se aos indicadores relacionados às práticas pedagógicas e formação de professores.

A PUC-SP aborda o conhecimento de recursos que propiciam acessibilidade do surdo ao mundo ouvinte; a UFSCar e a USP às práticas e ações de inclusão e, novamente a USP aborda práticas e ações que contemplam o atendimento a diversidade no cotidiano escolar; a UFSCar aborda essa temática tendo em vista a inclusão social e a quebra de barreiras linguísticas, o que torna a discussão mais

ampliada do ponto de vista social e não apenas educacional, e a UNICAMP propõe a reflexão sobre a prática docente no contexto bilíngue.

A UFSCar reitera a reflexão sobre a identidade surda, aspectos apontados tanto pela PUC-SP quanto pela USP, relacionando-a aos impactos nas práticas pedagógicas; a UNICAMP aborda a questão da prática docente no contexto bilíngue; tanto a UFSCar quanto a USP ressaltam a formação do professor – a UFSCar sobre a realidade dos surdos na atualidade e a USP para atuação direta junto à comunidade surda. A PUC-SP e a UFSCar não apresentam de forma explícita a temática, sobre a formação docente.

c) Objetivo 7:

Somente a PUC-SP trata da caracterização da surdez, nenhuma outra universidade traz referência a essa temática.

d) Objetivo 8:

Este objetivo se refere ao conhecimento sobre a legislação. Somente a PUC-SP e a UNICAMP abordam em seus objetivos o conhecimento a respeito da legislação. A PUC-SP volta-se para as questões sobre os direitos dos cidadãos surdos e a UNICAMP ao conhecimento das políticas públicas e implicações educacionais.

2.4.2.2 Conteúdos

Para a realização dessa discussão foi elaborado o quadro 12, que se refere aos conteúdos dos planos dessa disciplina nas quatro universidades, apresentado a seguir:

Quadro 12: Conteúdos da disciplina de LIBRAS

Universidade	Conteúdo 1	Conteúdo 2	Conteúdo 3	Conteúdo 4	Conteúdo 5	Conteúdo 6	Conteúdo 7	Conteúdo 8	Conteúdo 9	Conteúdo 10
	Aspectos gerais da LIBRAS			Princípios conceitos e concepções			Práticas e metodologias		Aspecto histórico e político	Classificação
PUC-SP	Aspectos linguísticos da LIBRAS	Educação bilíngue	Papel da língua de sinais na aquisição da língua portuguesa	Características das comunidades surdas						
UFSCar	Introdução ao conhecimento de LIBRAS e aspectos linguísticos da LIBRAS.			Comunidade de surda e identidade surda		Conceito de educação inclusiva bilíngue.				
UNICAMP	Parâmetros linguísticos que caracterizam a LIBRAS	Diferença entre contexto escolar bilíngue e escola bilíngue	Língua escrita em LIBRAS e em português	Comunidade das surdas e suas produções culturais	Língua, cultura, discurso e processo de subjetivação em LIBRAS	Acessibilidade e comunicativa versus direito linguístico	Processos tradutórios e práticas pedagógicas	Diferenças entre datilografia, braile e língua de sinais	História da educação de surdos e políticas públicas na área da surdez	
USP	Aspectos gerais da LIBRAS	Bilinguismo e escola				Educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva	Metodologias práticas de LIBRAS e suas aplicações		Aspecto histórico e cultural da surdez e políticas educacionais e o ensino de LIBRAS	Classificação e etiologia da deficiência auditiva e surdez

Fonte: Planos das disciplinas.

Os conteúdos dessa disciplina estão relacionados aos indicadores referentes aos aspectos gerais da LIBRAS; aos princípios, conceitos e concepções; às práticas pedagógicas; aos aspectos históricos e políticos e à classificação.

a) Conteúdos 1 e 2:

Esses conteúdos referem-se aos aspectos linguísticos da LIBRAS. As quatro universidades abordam essa temática. A PUC-SP destaca o papel da língua de sinais na aquisição da língua portuguesa e a UNICAMP refere-se aos conteúdos que abordam a língua escrita em LIBRAS e em português.

b) Conteúdos 3, 4, 5 e 6:

Esses conteúdos abordam os assuntos referentes ao indicador princípios, conceitos e concepções.

A PUC-SP, a UFSCar e a UNICAMP abordam o assunto tendo por base as discussões sobre as características da comunidade surda, sua identidade e produções culturais. Sendo que esta última aborda também o processo de subjetivação em LIBRAS, fazendo ainda um contraponto entre acessibilidade comunicativa e direito linguístico e, aponta ainda a diferença entre escola bilíngue e contexto escolar bilíngue.

A UFSCar e a USP referem-se ao conceito de educação inclusiva, sendo que em nenhuma outra universidade é explicitado esse conceito.

A PUC-SP e a USP abordam à educação bilíngue e ao bilinguismo escolar respectivamente.

c) Conteúdos 7 e 8:

Referem-se ao indicador Práticas e metodologias. Somente a UNICAMP e a USP mencionam às práticas pedagógicas e às metodologias. A UNICAMP faz ainda uma diferenciação entre algumas técnicas apresentadas.

d) Conteúdo 9:

Refere-se ao aspecto histórico, cultural e político sobre a surdez. A USP reitera a discussão sobre o contexto escolar, apontando as políticas educacionais voltadas para o ensino de LIBRAS, além da discussão sinalizadas acima e a

UNICAMP apresenta a discussão referente à história da educação de surdos e as políticas voltadas para essa área.

e) Conteúdo 10:

Somente a USP apresenta conteúdo que se refere à classificação e etiologia da surdez, referindo-se à deficiência auditiva e surdez, embora a PUC-SP tenha apontado como um dos objetivos a noção, do que seja a surdez do ponto de vista orgânico.

2.4.2.3 Referências Bibliográficas

Os dados referentes ao levantamento bibliográfico da disciplina de LIBRAS estão descritos a seguir:

1) São 70 títulos distribuídos entre as quatro universidades, desses títulos:

a) 5 repetem-se em duas universidades

- Relacionam-se com os temas Educação e Linguagem. Três coincidem-se na UFSCar e USP; um na UFSCar e UNICAMP; e um na UNICAMP e USP.

b) 4 repetem-se em três universidades

- Relacionam-se com os temas de Linguagem e Legislação. Dois coincidem-se na PUCSP, UFSCar e USP; um na PUC-SP, UFSCar e UNICAMP e um UFSCar, UNICAMP e USP.

c) Portanto, são 61 títulos distintos nas 4 universidades, o que reitera, o fato da grande dispersão de obras entre as universidades, corroborando com a diversidade de enfoques dados à questão da Educação especial e/ou Inclusão, como já foi apontado anteriormente, quando analisadas as obras sobre as disciplinas gerais desse campo de conhecimento.

2) Os Temas dessa bibliografia estão dispostos na Tabela 10, abaixo²³:

²³ O rol completo da bibliografia consta do Anexo 4.

Tabela 10. Síntese do levantamento bibliográfico de LIBRAS

Universidades Tema		PUC-SP		UFSCar		UNICAMP		USP		Total		
		S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	T
	CSO	1	-	3	-	4	5	4	-	12	5	17
	DID	1	-	-	-	-	1	-	-	1	1	2
	EDU	3	-	5	-	4	-	6	-	18	0	18*
	LEG	-	-	1	-	2	1	1	-	4	1	5**
	LIN	6	-	9	-	7	-	13	-	35	-	35***
	POL	-	-	1	-	3	-	-	1	4	1	5
	NID	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1
	Total	11	-	19	-	20	7	25	1	75	8	83

Fonte: Planos das Disciplinas.

Legenda:

TEMA: CSO – Ciências Sociais; DID – Didática; EDU – Educação; LEG – Legislação; LIN- Linguagem; NID – Não identificado; POL – Política;

S – Surdo; G – Geral; T - Total

*Destes, 2 títulos repetem-se em duas universidades;

** Sendo que, 1 título repete-se em três universidades;

***Destes, 3 títulos repetem-se em duas universidades e 3 títulos repetem-se em três universidades;

Em relação à distribuição por temas, deve-se destacar:

- Ciências Sociais – 17 títulos, sendo que 12 são sobre surdez e 5 relacionados a assuntos gerais (5 obras do Foucault).
- Didática – 2 títulos, sendo 1 sobre surdos e 1 de didática geral.
- Educação – 18 títulos todos sobre surdos.
- Legislação – 5 títulos, sendo 1 geral e 4 sobre surdos.
- Linguagem – 35 títulos totalmente voltados para a língua de sinais.
- Políticas - 5 títulos, sendo que 4 voltam-se para as questões dos surdos e 1 para a deficiência geral.
- Não identificado – 1 título não foi identificado

No que se refere à distribuição dos Temas pelas Universidades é possível estabelecer as considerações abaixo.

Os temas voltados para a Linguagem encontram-se em maior número nas quatro universidades (35 títulos), como já era de se esperar, visto a especificidade da disciplina. Entretanto, toda a bibliografia dos cursos das quatro Universidades estão restrito unicamente à Língua de Sinais, ou seja, inclui-se uma nova língua no currículo, mas não se incorpora qualquer literatura que trate a linguística como campo científico de fundo.

Quanto à distribuição pelas Universidades, a PUC-SP, UFSCar e USP dispõem da metade das suas referências para temas sobre a Linguagem, enquanto a UNICAMP dispõe de aproximadamente $\frac{1}{3}$ de suas referências para esta temática.

A segunda categoria mais incidente é a de educação com praticamente a metade dos títulos da anterior (n=18), todos eles específicos sobre a educação de surdos, ou seja, nenhuma obra que trate da educação de forma geral e sua relação com as especificidades da educação dessa população.

A terceira maior incidência é das Ciências Sociais, com 17 títulos, sendo 12 sobre a surdez e 5 em geral, esses últimos todos adotados pela UNICAMP e envolvendo somente obras de Foucault. A distribuição entre as universidades mostra a quantidade extremamente reduzida na PUC-SP (apenas um título) e uma distribuição equilibradas entre as outras três universidades, variando entre 3 e 5 obras.

Política e Legislação tem baixa incidência, podendo-se verificar que a PUC-SP é a única universidade que não dispõe obras deste tema em suas referências bibliográficas, da mesma forma que ocorre com a UFSCar na categoria Didática. A PUC-SP e a UNICAMP apresentam cada uma delas um título sobre Didática.

Levando-se em consideração tanto os objetivos quanto os conteúdos e as referências bibliográficas pode-se destacar alguns pontos essenciais para discussão:

As disciplinas, de maneira geral, apresentam conteúdos que se referem à aprendizagem da LIBRAS como forma de favorecer ações de inclusão social oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas; apresentam os aspectos históricos e culturais da surdez; referem-se à legislação nacional, e às normas internacionais, também de forma muito restrita, sendo inexistente na PUC-SP.

Verifica-se pela bibliografia adotada, que as quatro universidades incorporam as bases dos estudos sócio-antropológicos, que segundo Bueno (2010, p. 2):

[...] têm procurado romper com uma visão meramente clínica que construiu um conhecimento baseado no déficit da audição e em suas consequências, cujos núcleos centrais de argumentação podem ser assim sintetizados:

- a surdez, como característica de uma parcela da população, não pode ser encarada pelo ângulo tradicional da medicina que a caracterizou como deficiência;
- a surdez acarreta uma diferença básica de linguagem e a Língua de Sinais deve ser encarada como expressão natural da comunidade surda;

- o fato de possuir uma Língua própria faz com que os surdos devam ser considerados como uma subcultura diferente da dominante, a cultura ouvinte.

No entanto, este mesmo autor é um dos expoentes da perspectiva teórica que adota uma postura crítica frente a essa corrente, procurando criar campo de tensão em relação à descaracterização da surdez como deficiência, bem como da existência de uma cultura, comunidade e identidade surda, que tem resultado em trabalhos como os de Dantas (2006), Mendonça (2007), Ferrari (2010), Silva (2011), Lima (2012), entre outros²⁴. Todavia, até mesmo na universidade em que este pesquisador atua (PUC-SP) suas obras não são selecionadas, o que parece ir ao encontro da interpretação de Cury (2002, p. 255):

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e dos direitos humanos. A igualdade é o princípio tanto da não discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias

A adoção destas referências bibliográficas por quatro universidades reconhecidas por sua qualidade acadêmica demonstra, portanto, que a corrente sócioantropológica da surdez, inaugurada no Brasil pelas obras de Skliar (1998), não só se tornaram hegemônicas na ação educativa voltada à educação desta população, como estão sendo massivamente incorporadas pelo campo acadêmico.

2.4.3 A Licenciatura em Educação Física

A licenciatura de Educação Física é oferecida em três das quatro universidades selecionadas para este estudo (UFSCar, UNICAMP e USP) e, a partir da análise de seus objetivos, conteúdos e referências bibliográficas, alguns aspectos foram considerados. Para tanto foram construídos quadros e tabelas que apresentam informações relacionadas aos itens que serão analisados, a saber: objetivos, conteúdos e referências bibliográficas. As disciplinas analisadas foram: *Educação física escolar e portadores de necessidades especiais I* e *Educação física adaptada*, por conter informações quanto aos objetivos e conteúdos que pudessem

²⁴ Para maiores detalhes sobre essa perspectiva, consultar Bueno (2010) e Bueno; Ferrari (2013).

ser cotejados entre si. As demais disciplinas que compõem o quadro de formação nesta licenciatura não apresentam essas informações, de forma que os dados disponíveis não poderiam ser cotejados.

O Quadro 13, a seguir apresenta os resultados quanto aos objetivos dessa disciplina.

Quadro 13: Objetivos das disciplinas de Educação Física

Universidades	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5	Objetivo 6	Objetivo 7	Objetivo 8
	Princípios, conceitos e concepções - Educação física e deficiência		Deficiência - caracterização	Práticas e ações pedagógicas – Educação Física adaptada			Formação docente	
UFSCar	Discutir o papel da educação física no processo de inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva da valorização das diferenças e respeito à diversidade humana.			Adequação do processo de ensino e aprendizagem às necessidades educacionais especiais				
UNICAMP	Valorizar a importância da Educação física para pessoas com deficiência como processo de intervenção		Caracterizar as deficiências	Examinar os procedimentos e cuidados especiais na prática da educação física adaptada.	Transformar a prática através da investigação	Estabelecer programa de educação física adaptada	Ampliar o conceito de educação	Contextualizar as questões educacionais, estimulando posicionamento crítico
USP	Caracterizar a importância da educação física para esta	Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a	.	Organizar experiências pedagógicas conforme as necessidades	Propiciar contato com escola públicas e privadas para que seja	Elaborar programa de educação física considerando	Formação e atualização contínua.	

	população	educação física e os portadores de necessidades especiais		dos alunos.	possível traçar um perfil das propostas e concepções da educação física.. bem como discussões de planejamento, observações e participações no processo de docência.	todos os elementos que compõem esse programa		
--	-----------	---	--	-------------	---	--	--	--

Fonte: Planos de Disciplinas.

2.4.3.1 Objetivos

Os objetivos que compõem estas disciplinas referem-se aos princípios, conceitos e concepções, à perspectiva da diversidade cultural, às adaptações curriculares, à caracterização das deficiências, à formação docente, às práticas e ações pedagógicas e aos programas educacionais voltados para este público.

a) Objetivos 1 e 2:

Esses objetivos concernem aos princípios, conceitos e concepções relacionados à educação física e deficiência.

A UFSCar apresenta como objetivo a valorização das diferenças e o respeito à diversidade humana; a UNICAMP tem como objetivo caracterizar a educação física como um processo de intervenção e a USP enfatiza a importância da educação física para esta população e aponta como necessário o aprofundamento teórico adequado sobre a educação física adaptada voltada para o seu atendimento.

b) Objetivo 3:

Somente a UNICAMP propõe como objetivo caracterizar as diferentes deficiências, as demais universidades não apontam essa temática em seus objetivos.

c) Objetivos 4, 5 e 6:

Estes objetivos reportam-se às práticas e ações pedagógicas. As três universidades propõe a adequação das práticas às necessidades especiais dos alunos. A UFSCar e a USP ressaltam a importância de adequação e organização de estratégias voltadas para as necessidades específicas dos alunos, enquanto a UNICAMP propõe-se a examinar os procedimentos e cuidados especiais na prática da educação física adaptada.

A USP ainda apresenta como objetivos que as conceituações e propostas sejam elaboradas pelos alunos, futuros professores, através da observação e participação no processo de docência, podendo-se inferir, neste caso, de que esteja relacionando essa prática ao estágio, além do estabelecimento de programas adequados de educação física considerando os elementos que a compõem e as necessidades especiais.

A UNICAMP também inclui como objetivo o estabelecimento de programas de educação física adaptada, ressaltando ainda a transformação da prática através da investigação.

d) Objetivos 7 e 8:

A UNICAMP propõe-se a ampliação do conceito de educação, inferindo-se que a discussão seja muito mais ampla do que a discussão sobre Educação Especial e/ou Inclusiva, além de ter como objetivo que essas discussões sejam contextualizadas estimulando o posicionamento crítico do aluno e a USP ressalta a questão da contínua formação e atualização docente.

2.4.3.2 Conteúdos

Os conteúdos referem-se aos indicadores princípios, conceitos e concepções; às classificações; e às práticas e ações pedagógicas.

O Quadro 14, a seguir apresenta os dados sobre os conteúdos dessas disciplinas:

Quadro 14: Conteúdos das disciplinas de Educação Física

Universidades	Conteúdo 1	Conteúdo 2	Conteúdo 3	Conteúdo 4	Conteúdo 5
	Princípios, conceitos e concepções – Educação Física Adaptada			Educação Física adaptada - práticas	
UFSCar	Conceituação e classificação das deficiências – visual, auditiva, mental e física	Paradigmas sociais e educacionais.	Origem e evolução da educação física e esportes adaptados.	Procedimentos pedagógicos e adaptações às necessidades educacionais especiais.	Tendências e perspectivas atuais em educação física adaptada.
UNICAMP	Classificação e conceituação das deficiências – mental, auditiva, física, visual, deficiências, síndromes e paralisia cerebral		Conceito de educação física adaptada.		
USP	Classificação e conceituação das deficiências – mental, auditiva, visual e física. Distúrbio de saúde; distúrbio emocional;	Terminologias – educação física adaptada, educação física especial, excepcional, deficiente, portador de necessidades especiais.	Educação física adaptada – definição e evolução conceitual.	Tipos de atendimento às pessoas portadoras de deficiências em programas de educação física.	

a) Conteúdos 1,2 e 3:

Esses conteúdos são referentes aos princípios, conceitos e concepções e às classificações das deficiências. As três universidades apontam conteúdos que demonstram a preocupação com a caracterização, classificação e conceituação das diferentes deficiências. A UNICAMP amplia a temática para as síndromes e Paralisia Cerebral e a USP também faz essa ampliação quando propõe conteúdos voltados para os distúrbios de saúde e emocionais.

A UFSCar inclui a temática dos paradigmas sociais e educacionais, além de conceituar a origem e evolução da educação física adaptada e esportes adaptados e a USP aponta a conceituação de algumas terminologias da área tanto da educação física quanto da educação especial. A UNICAMP restringe-se à conceituação de educação física adaptada.

b) Conteúdos 4 e 5:

A UFSCar apresenta conteúdos voltados para os procedimentos pedagógicos e adaptações às necessidades educativas especiais, assim como, a apresentação de tendências e perspectivas atuais e a USP apresenta conteúdos que se referem aos tipos de atendimento voltados para a população com deficiência em programas de educação física.

A partir da observação dos objetivos e conteúdos faz-se necessário a discussão de dois pontos especificamente:

1º) somente a UNICAMP propõe em seus objetivos a classificação das diferentes deficiências, no entanto, as outras duas universidades tratam dessa questão em seus conteúdos;

2º) A UNICAMP apresenta em seus objetivos discussões amplas a respeito da educação em sentido geral e da necessidade de contextualizar essas discussões com vistas a construção de uma postura crítica dos alunos, entretanto, quando analisados seus conteúdos, esses se restringem à classificação e conceituação das diferentes deficiências, bem como o conceito de educação física adaptada, pode-se inferir que a ampliação pretendida nos objetivos não encontra respaldo nos conteúdos apresentados.

2.4.3.3 Referências Bibliográficas

A Tabela 11, a seguir apresenta a síntese do levantamento das referências bibliográficas apontadas nas três universidades que dispõem da licenciatura em educação física e que foram objeto desta análise²⁵.

Tabela 11. Síntese do levantamento bibliográfico de Educação Física.

Universidades	UFSCar	UNICAMP	USP	TOTAL
Tipo				
DEF	14	5	25	44
DI	—	—	11	11
TGD	—	—	1	1
DF	—	—	5	5
N DEF	—	—	4	4
Total	14	5	46	65

Fonte: Planos de disciplinas da licenciatura de educação física.

Legenda: DEF – Deficiência em Geral; DI – Deficiência Intelectual; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento; DF – Deficiência Física; N DEF – Não deficiência.

Depreende-se dessas informações que:

1. Há 65 títulos, sendo que:
 - a. 44 sobre Deficiência em Geral
 - b. 11 sobre Deficiência intelectual
 - c. 5 sobre Deficiência Física
 - d. 4 sobre não deficientes
 - e. 1 sobre Transtorno Global do Desenvolvimento
2. Apenas 4 títulos são repetidos nas universidades:
 - a. 3 na UFSCar e UNICAMP; 1 na UFSCar e USP
 - b. Os 4 versam sobre de Educação Física adaptada

²⁵ O rol completo da bibliografia utilizada pelos diferentes cursos consta no Anexo 5.

3. 44 títulos – Educação Física/Esportes Adaptados

16 títulos – Educação Especial/Deficiência em geral

04 títulos – fundamentos médicos

01 título – geral (infância).

Alguns pontos merecem ser destacados:

1º) Percebe-se a grande dispersão de títulos utilizados pelas disciplinas voltadas para a educação física e Educação Especial e/ou Inclusiva, visto que apenas quatro títulos repetem-se nessas universidades;

2º) A UNICAMP propõe uma discussão ampliada sobre os aspectos da educação em seus objetivos, entretanto, quando analisados os títulos que compõem sua bibliografia constata-se que só apresenta obras voltadas para as deficiências, inferindo-se portanto, que a discussão paute-se em aspectos específicos da Educação Especial e/ou Inclusiva e que não se amplie, como parece indicar, a discussão sobre a educação de forma ampliada.

3º) As três universidades destacam em seus conteúdos a classificação e conceituação das deficiências, no entanto, quarenta e quatro títulos propostos tratam das deficiências de forma geral, onze títulos tratam da deficiência intelectual e cinco tratam da deficiência física. As outras deficiências não são tratadas de forma explícita nos títulos das obras apresentadas.

A área da Educação Física dentre as demais licenciaturas e com exceção de Pedagogia é a única que apresenta em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004), alguma indicação para o trabalho com pessoas deficientes, como apresentado a seguir:

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduando em Educação Física.

§1º A formação do graduando em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

[...] Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiências, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde.

[...] §4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduando em Educação Física. (BRASIL, 2004).

Embora haja também indicações a esse respeito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior dispõe sobre esta formação em seu Art 6º, §3º:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

[...] II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. (BRASIL, 2000)

O que se evidenciou na análise dos objetivos, conteúdos e referências bibliográficas nesta licenciatura, foi à relevância que as classificações, conceituações, caracterizações tanto das deficiências quanto da educação física adaptada têm no ensino de tais disciplinas.

Nessas disciplinas, portanto, não se evidencia ampliação da temática específica para aspectos mais amplos da educação nacional, bem como sua forma de se estruturar numa sociedade em que as oportunidades são desiguais. O futuro professor sairá desta formação tendo visto vários aspectos que se referem à deficiência de forma geral, portanto, uma formação técnica que parece ser expressão da perspectiva que considera que as metodologias e suas adaptações para as diferentes deficiências poderão dar conta da inclusão, visto ser pautada por proposições legais, no que se refere à educação por uma perspectiva inclusiva.

Desconsidera-se que a educação escolar é alocada historicamente por bases excludentes e seletivas e, que as discussões mais amplas, como a própria profissão na atualidade, devem ser consideradas nos cursos de formação dos professores. Com exceção da UNICAMP que apresenta como objetivos a ampliação do conceito de educação e sua consequente discussão tendo em vista a contextualização e o posicionamento crítico. No entanto, quando se analisa os conteúdos programáticos e a bibliografia que compõem o Plano de ensino do curso desta universidade, não se evidencia nenhum conteúdo que possibilite a discussão de aspectos mais amplos relacionados à educação escolar.

Todos os conteúdos são compostos por uma introdução da educação física adaptada e por conceitos, classificações e etiologias das diferentes deficiências, bem como por procedimentos e práticas relativas ao atendimento da pessoa com

deficiência. Esta é uma situação que se pode inferir seja paradoxal, para uma educação que se queira inclusiva, embora, como já mencionado acima, esta análise realizada somente sobre os Planos de Disciplinas, não possa afirmar que discussões que perpassem a realidade da educação brasileira inserida na realidade social não seja foco de discussão nos cursos de formação de professores, entretanto, os Planos não apresentam tais conteúdos, como se evidenciou.

Segundo Michels (2004, p. 27),

A centralidade das necessidades educacionais nas características individuais retirou, e retira, da pessoa considerada deficiente suas necessidades de aluno. A própria formação de professores priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Ao mesmo tempo em que a área se distanciou desses matizes, aproximou-se das contribuições de base biológica.

Na formação do professor é imprescindível pensar para além das adaptações, necessárias para determinadas deficiências, com vistas a analisar os processos de inclusão de pessoas deficientes em um sistema que, historicamente, vem excluindo muitas crianças do acesso ao conhecimento. Sem que se aborde este aspecto da educação dificilmente será possível levar a cabo a perspectiva de uma educação escolar inclusiva.

Com esta análise pode-se evidenciar alguns pontos extremamente significativos para a reflexão sobre a formação docente, no que se refere à Educação Especial e/ou Inclusiva.

Os Planos de Disciplinas das quatro universidades demonstram certa preocupação em relação à Educação Especial, embora sob diferentes enfoques.

Todas se referem à perspectiva da educação inclusiva, mesmo que, quando observados os conteúdos, objetivos e referências, verifica-se que são oferecidas prioritariamente nos cursos de Pedagogia, reiterando o discurso dos professores das séries finais do ensino fundamental sobre a inexistência dessa temática em sua formação inicial, visto que, dentre as universidades selecionadas para esta análise apenas a PUC-SP apresenta em sua grade curricular disciplinas que versam sobre o assunto voltado para as demais licenciaturas, corroborando com os resultados apresentados quando da análise das dezessete universidades melhor classificadas no Estado de São Paulo.

Alguns estudos, e mais recentemente o próprio Banco Mundial, veem na formação/capacitação do professor uma estratégia válida para que a qualidade do

ensino seja melhorada, porém, esse assunto “continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares” (TORRES, 2003, p.161).

Vivencia-se atualmente o grande prestígio que é dado à formação continuada, evidenciando, por um lado, que a formação inicial não é tão importante, para que se dê a qualidade na educação e, por outro, demonstra a perspectiva de que a formação continuada poderia suprir eventuais falhas nesta formação.

Silva Cristina, (2009, p. 112) destaca que,

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

Assim como, Bueno (2009) chama a atenção para a disseminação de cursos de especialização no campo da educação especial, tanto de formação continuada quanto de formação inicial, com organizações curriculares as mais diversas que corroboram para a baixa qualificação do professor, constatando, ainda, a

[...] pouca relevância que estes cursos têm dado aos aspectos especificamente pedagógicos, com cargas horárias bastante reduzidas para contemplar as possíveis alterações curriculares e didáticas para distintos tipos de deficiências. (BUENO, 2009, p. 9).

Nos casos dos cursos do ensino superior aqui analisados, no entanto, se esta afirmação coaduna-se com a dos cursos de Pedagogia, não parece ser a realidade nos casos dos cursos de Educação Física, os quais dão ênfase às adaptações curriculares específicas da disciplina.

Ou seja, cria-se, por sua vez um paradoxo: aos futuros professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental oferece-se uma perspectiva mais abrangente da escolarização de alunos com deficiência e uma quase que ausência sobre aspectos didáticos e curriculares que necessitariam levar em consideração as características e peculiaridade das distintas deficiências; por outro lado, em um curso de formação específica como o de Educação física, centraliza-se quase todo o conteúdo nas adaptações curriculares, com quase nenhuma preocupação com uma visão mais abrangente da deficiência.

Em suma, de um lado, forma-se (quando muito) um professor com uma visão geral sobre a temática, mas com quase absoluta ausência de conhecimento sobre procedimentos pedagógicos necessários para oportunizar aos alunos com distintas deficiências um ensino de qualidade; de outro, forma-se um conjunto de professores especialistas, cuja visão parece residir somente nos aspectos específicos das deficiências.

O enfoque sobre a Educação Especial e/ou Inclusiva apresenta-se de forma bastante diversificada, parecendo expressar a ambiguidade inerente ao campo, entre uma perspectiva meramente pragmática e uma incorporação pouco consistente das ciências sociais, o que não permitiria o avanço teórico para além das bases tradicionais da psicologia e biologia, que restringem a deficiência às manifestações individuais (SKRTIC, 1996).

Conclui-se, portanto, que a dicotomia verificada entre os conteúdos, objetivos e referências bibliográficas dos cursos de Pedagogia e Educação Física, como expressão dos processos de formação de professores generalistas e especialistas, mostra exatamente a falta de sintonia entre a formação geral e a formação técnica dos professores, ambas absolutamente necessárias.

Mas, o que se pode verificar é que no curso de Pedagogia, que forma o professor polivalente, há uma ênfase enorme nas temáticas abrangentes sobre a educação especial e a inclusão escolar de alunos com deficiência e, quase que um apagamento das especificidades das distintas deficiências e de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem.

Ao contrário, no curso de Educação Física, a grande ênfase reside nas manifestações específicas e nas necessidades de adaptações das práticas escolares para responderem às características pessoais decorrentes das diferentes deficiências e a quase inexistência de disciplinas ou temas que procurem ampliar a visão desses futuros professores.

Ou seja, no primeiro, a crítica de Skrtic (1996) parece residir na perspectiva acadêmica de que bastaria uma formação abrangente e geral para formar professores do ensino regular para o atendimento adequado de alunos com deficiência, ou seja, que uma boa formação teórica bastaria, porque dela decorreriam “naturalmente” as tecnologias que, por sua vez, ofereceriam subsídios para o estabelecimento de práticas adequadas.

No segundo, paradoxalmente, a ênfase quase que exclusiva na formação técnica, voltada para as especificidades das deficiências e as adaptações pedagógicas, seria suficiente, já que se basearia em ciência aplicada a qual, por sua vez, decorreria da ciência básica correspondente.

Em suma, parece ficar evidente que a formação de professores, apesar das diferenças entre as disciplinas analisadas continuam expressando o modelo positivista de conhecimento: a deficiência como fenômeno exclusivamente individual, cujas distinções com os indivíduos normais já está assentada e, que, portanto se refletem na racionalidade e objetividade das práticas de educação especial, incluindo aqui a formação dos professores regentes para a incorporação qualificada de alunos com deficiência pelo ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o debate que se faz recorrente, tanto nas escolas de ensino regular que atendem aos alunos com necessidades educativas especiais e mais precisamente algum tipo de deficiência, quanto no meio acadêmico, decorrente das políticas hegemônicas de inclusão desses alunos no ensino regular, envolvendo a questão da formação do professor regente para esse atendimento, faz-se necessário que esta discussão seja realizada com o intuito de ampliar a reflexão acerca desta formação e quiçá apresentar algumas possibilidades neste campo de atuação.

No decorrer da minha trajetória profissional, tenho me deparado com situações nas quais os professores dizem não ter a formação adequada para o atendimento do aluno com necessidades educativas especiais nas salas de aula do ensino regular, que de sua parte, ora essas pessoas não deveriam estar na escola, ora deveriam ter um acompanhamento específico, visto que demandam uma forma de atendimento que ele, o professor, ainda não se sente preparado para dar-lhes. Presenciei estas falas muitas vezes e em diversas situações. Como professora de alunos com deficiências em sala de aula regular, como coordenadora de uma escola da rede pública, como assistente de direção, enfim, de lugares distintos na escola, sempre ouvi de meus companheiros de trabalho estas falas, que para alguns se expressavam como “desabafos”, para outros como “críticas”.

Nessa trajetória, então, fui percebendo que precisava saber um pouco mais sobre o assunto, tentar entender um pouco mais sobre a questão da formação do professor. Sentia-me curiosa em saber o que estava, afinal de contas, sendo tratado nos cursos de formação inicial docente. Mas a minha curiosidade estendia-se para além da formação do pedagogo, do professor dos anos iniciais de escolarização, pois, na minha visão, esses cursos, em geral, possuíam alguma disciplina que tratava do assunto, enquanto que o professor dos anos finais do ensino fundamental parecia não ter recebido qualquer formação nesse sentido.

De qualquer forma, esta era uma visão calcada unicamente em minha experiência e, eu não tinha convicção absoluta que correspondesse ao conjunto de formação dos professores em geral.

O ingresso no mestrado e o percurso de estudos e debates realizados fez com que eu incorporasse essas premissas como problemas a serem investigados, na medida em que as Universidades possuem autonomia acadêmica e que grande

parte de seus professores e pesquisadores expressam perspectivas críticas frente às políticas atuais que envolvem a formação docente e a escolarização de alunos com deficiência.

Por outro lado, essas mesmas premissas levaram-me a incluir entre os cursos investigados, além dos de Pedagogia, as licenciaturas de professores especialistas das disciplinas constantes dos anos finais do ensino fundamental.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi o de analisar os currículos dos cursos de formação de professores como expressões da perspectiva atual de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular pela Universidade brasileira.

Como procedimento de pesquisa foram selecionadas as Universidades melhor classificadas no Estado de São Paulo, as licenciaturas por elas oferecidas, bem como as disciplinas disponibilizadas nessas licenciaturas, totalizando dezessete instituições classificadas pelo INEP/MEC por meio do IGC e THE. Num segundo momento, foram rastreados, colhidos e analisados os Planos de Disciplinas (objetivos, conteúdo e bibliografia) de quatro Universidades do Estado de São que fossem representativas tanto da área da Educação, quanto da área da Educação especial e que tivessem uma trajetória consolidada, no que se refere à produção acadêmica.

Vale destacar que esta pesquisa não teve como objetivo fazer julgamento ou mesmo avaliação das propostas das instituições, mas o de verificar como as propostas políticas de inclusão de alunos com deficiência estão sendo absorvidas pelas Universidades em seus cursos de formação de professores, sejam eles dos anos iniciais, sejam dos anos finais do ciclo.

Evidenciou-se, com esta pesquisa, que a inclusão de disciplinas voltadas à escolarização de alunos com deficiência incidiu preferencialmente nos cursos de Pedagogia, certamente pela ampliação do acesso à escola que redundaram, praticamente, na universalização do ensino fundamental, bem como pelas políticas de educação especial implementadas a partir de 1998. (BUENO; MELETTI, 2009).

Vale destacar, no entanto, que a ampliação do número de matrículas vem acompanhada por uma formação docente que, com raras exceções, mostra-se aligeirada, desprovida de uma reflexão aprofundada sobre a estrutura que sustenta a sociedade e, por conseguinte, as escolas e a educação escolar.

Cabe nestas considerações finais, retomar os principais achados referentes às disciplinas dos cursos de licenciatura das dezessete universidades paulistas

selecionadas, bem como os da investigação sobre os objetivos, conteúdos e referências bibliográficas de disciplinas de cursos das quatro universidades selecionadas.

Nesse sentido, a hegemonia dos cursos de Pedagogia entre todas as licenciaturas mostrou-se bastante relativa, pois as dezessete universidades melhor classificadas ofereciam, em 2012, 13 desses cursos, entre 60 no total. Ou seja, embora majoritário, os cursos de formação de professores das séries iniciais, que prepara docentes para as cinco primeiras séries do ensino fundamental era pouco mais incidente que a licenciatura em Matemática (10 cursos) bem como de outras licenciaturas, como Letras e Ciências.

Este parece ser um fenômeno nacional, de desvalorização da profissão docente, tal como indicam os trabalhos de Almeida (2006), Azanha (2004), Freitas (2007), Michels (2006), Barreto (2010) que atinge a todas as licenciaturas, resultante de políticas educacionais que não priorizam efetivamente a docência, por meio de uma carreira atrativa, de salários condignos e de condições de trabalho adequadas.

Com relação às possíveis disciplinas específicas de educação de alunos com deficiência ou que pudessem conter temas dessa natureza em seus conteúdos (incluindo aqui a Psicologia), aí sim, verifica-se a prevalência nos cursos de Pedagogia, que reuniu 43 disciplinas de um total de 113, seguida de longe pelas licenciaturas de Matemática e Ciências (13 cada), com as demais com ofertas ainda mais reduzidas.

Sobre a natureza das disciplinas que poderiam conter temas voltados à educação especial e/ou inclusão constatou-se que, enquanto nas disciplinas de Psicologia a maioria esmagadora é obrigatória (15 contra 1 optativa), a diferença entre aquelas que tratam especificamente dos temas da educação especial é menos acentuada: 12 obrigatórias contra 7 optativas.

Quando comparadas a carga horária das disciplinas pode-se observar maior número das com carga horária entre 30 e 90 h/a, sendo que, dessas disciplinas, nove dizem respeito aos temas referentes à Educação Especial e/ou Inclusiva, sendo reduzidíssimas as disciplinas que apresentam em sua organização, carga horária superior à 90 h/a: apenas quatro delas, sendo que três são relativas a área de Psicologia, prioritariamente nos cursos de Pedagogia.

A prevalência da absorção da educação especial pelos cursos de Pedagogia fica mais evidente quando analisados somente os resultados das disciplinas específicas, isto é, sem incluir as de Psicologia.

São 28 disciplinas distribuídas na licenciatura em Pedagogia dentre as 48 disponíveis. Nas demais licenciaturas esse número é reduzido para 4 disciplinas em Letras e Matemática e 2 disciplinas em História, Geografia e Ciências. Em Educação Física são 8 disciplinas que tratam desse tema, evidenciando, portanto, a grande diferença, no que se refere à formação do professor dos anos iniciais de escolarização e daqueles dos anos finais, bem como a referida educação especial, escolarização de alunos com deficiência e educação inclusiva.

Ou seja, esta prevalência pode ser interpretada de duas maneiras: 1) a concentração nos cursos de formação de professores para as séries iniciais justifica-se pelo fato de que, após esses anos iniciais, os alunos com deficiência teriam adquirido formação que lhes permitiria progredir nos estudos sem muita diferenciação de rendimento dos alunos sem deficiência; ou 2) a expectativa de escolarização desses alunos, apesar do discurso político de ampliação de suas oportunidades educacionais, seria a de que poucos conseguiriam ultrapassar a barreira das séries iniciais. Os dados apresentados por Bueno e Meletti (2011), parecem comprovar a segunda hipótese.

No que se refere aos temas, observou-se uma diversidade imensa relacionada à Educação Especial e/ou Inclusiva, transparecendo que o assunto é abordado por diferentes perspectivas, diferentes fontes de consulta, por diferentes abordagens, colaborando, por uma lado para a diversidade de visões, por outro para a falta de aprofundamento nas discussões sobre os conceitos que são recorrentes no campo da educação especial, reiterando a ambiguidade neste campo do conhecimento.

Quanto à análise referente aos conteúdos, objetivos e referências bibliográficas dos cursos de Pedagogia e Educação Física, o que se observou é a dicotomia existente nesses cursos como expressão dos processos de formação de professores generalistas e especialistas.

Tal dicotomia mostra exatamente a falta de sintonia entre a formação geral e a formação técnica dos professores, ambas absolutamente necessárias, visto que os cursos de Pedagogia oferecem uma formação ampla para as questões da deficiência e da educação especial e/ou inclusiva deixando escapar aspectos que

dizem respeito à especificidade da deficiência, ocorrendo o inverso na licenciatura de Educação Física, cujas temáticas incidem sobre a especificidade de algumas deficiências, deixando em segundo plano as questões mais amplas sobre o contexto educacional em que se inserem as políticas de inclusão.

Concernente à disciplina específica de LIBRAS, o que se verificou nas quatro universidades analisadas foi a adoção da corrente sócioantropológica da surdez, inaugurada no Brasil pelas obras de Skliar (1998), que não só se tornaram hegemônicas na ação educativa voltada à educação desta população, como estão sendo massivamente incorporadas pelo campo acadêmico, sem qualquer referência a autores como Bueno (2010); Ferrari (2010) Bueno e Ferrari (2013), Mendonça (2007), que empreendem crítica às perspectivas que defendem a existência de comunidade surda, identidade surda e cultura surda, assim como, da descaracterização da surdez como deficiência.

Esta disciplina, em todas as quatro universidades, é mais uma expressão da ambiguidade entre uma formação abrangente sobre a deficiência e os processos de escolarização dos alunos com deficiência e a formação técnica necessária para sua absorção na sala regular de ensino.

Ou seja, nos cursos de formação de professores polivalentes as disciplinas mais gerais da educação especial incluem muito poucos temas sobre as especificidades das características das distintas deficiências enquanto que as disciplinas específicas, como a LIBRAS, pouco incluem essa área como campo de tensão social que ultrapassa os limites da deficiência.

Da mesma forma, nas licenciaturas específicas, neste trabalho, representadas pelo curso de Educação Física, as disciplinas específicas restringem-se a aspectos técnicos (necessários para a formação), mas sem qualquer ampliação para as questões mais abrangentes da escolarização dessa população.

É consensual, hoje, a importância que as questões relacionadas à inclusão, tanto nos documentos legais, quanto nas próprias escolas que atendem essa parcela da população e nos meios acadêmicos. No entanto, este consenso parece não trazer grandes mudanças, no que se refere à formação do professor das diferentes áreas do conhecimento.

Embora esta pesquisa tenha se restringido a determinadas universidades, a perspectiva utilizada procurou evidenciá-las como expressão qualificada do campo, na medida em que são, segundo os próprios processos avaliativos como as que

apresentam qualidade superior e que são consideradas como referências no campo da educação especial, em vista não só dos cursos que oferecem, mas, especialmente, pela sua produção acadêmica.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a precariedade na formação do professor das diversas áreas do conhecimento com vistas ao atendimento das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva é uma expressão localizada de um fenômeno mais amplo que deve se estender pelo país.

Por fim, esta precariedade parece espelhar, no campo específico, a complexidade da formação inicial docente que tem sido objeto de diversos estudos sobre o tema e que precisariam ser incorporados pelos estudiosos da educação especial e da escolarização de alunos com deficiência, na medida em que não

é possível saber exatamente qual a melhor formação a se implementar, principalmente se considerarmos as diferentes realidades do país. Trata-se de um campo de forças, especialmente político, em que cada qual defende, segundo seus interesses, o que parece mais apropriado para o momento. Uma organização curricular tanto pode privilegiar determinada visão de formação quanto outra. E isso dependerá, diretamente, dos princípios e dos pressupostos que fundamentam essa formação, bem como dos determinantes históricos e das correlações de forças que podem, ao mesmo tempo, ser determinantes e determinadas pela formação que se pretende oferecer. (MACEDO, 2010, p. 124).

Sendo assim, os achados aqui registrados são parte de um campo amplo e complexo que é a formação docente e que merecem ser ampliados por pesquisas posteriores, contribuindo para a ampliação das discussões e reflexões, no que concerne à formação inicial do professor abrindo-se possibilidades de enfrentamento ao quadro atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. 2005. Universidade, educação especial e formação de professores. In: *Reunião Anual da Associação de Pós-Graduados e Pesquisa em Educação*, 28, 2005, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/28/inicio.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. 2006. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes de professores na escola cidadã. In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Políticas educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussão sobre a didática e as práticas de ensino. Recife, PE, ENDIPE, p.83-107.

APPLE, Michael W. 1989. *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre. Artes Médicas.

APPLE, Michael W. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

AZANHA, José Mário Pires. 2004. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, n. 2, p. 369-378.

AZEVEDO, Vanessa Oliveira de. 2011. *O curso de pedagogia da UFES: um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

BAPTISTA, Claudio Roberto. 2013. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. 2013. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 43-61.

BARDIN, Laurence. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. 2010. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.140, p. 427-443.

BECKER, Howard S. 1997. Evidências de trabalho de campo. In: _____. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, p. 65-100.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. 1994. *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Portugal: Porto.

BRAGA, Denise Rodinski. 2009a. *A formação inicial de professor para o trabalho com a educação especial nas classes do ensino regular*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Universidade de Tuiuti do Paraná.

_____. 2009b. Formação inicial de professores e educação especial. Formação de professores. In: *Reunião Anual da Associação de Pós-Graduados e Pesquisa em Educação*, 32, 2009, Caxambu. Anais eletrônicos 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5205--Int.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2011.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.

_____. 1971. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/.../lei-n-5692-de-11-de-agosto-de-1971>. Acesso em: 13 de abril de 2012.

_____. 1996. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Edição Imprensa.

_____. 2000. *Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

_____. Congresso Nacional. 2000. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 15 de abril de 2013.

_____. 2001. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

_____. 2001. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 de março de 2012.

_____. 2002. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena*. Disponível em: <http://>

www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 13 de março de 2012.

_____. 2002. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 13 de abril de 2013.

_____. 2004. Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 de março de 2012.

_____. 2005. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 de abril de 2013.

_____. 2006. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28 de fevereiro de 2012.

_____. 2009. *Lei n.12.014, de 06 de agosto de 2009*, altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007.../2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 19 de março de 2013.

_____. 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

_____. 2012. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 3 de março de 2012.

_____. 2011. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de outubro de 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. 1999. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 5, Piracicaba: UNIMEP.

_____. 2002. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. MEC. SEE.

_____. s/d. *Inclusão/ Exclusão escolar e desigualdades sociais*. Projeto da Linha de Pesquisa: Escola e cultura: Perspectivas das Ciências Sociais, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

_____. 2011. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo, EDUC.

_____. 2010. As implicações políticas da surdez na perspectiva multicultural. In: SOUZA, Claudio Benedito Gomide de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Orgs.). *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro*. Araraquara/Alcalá: UNESP/Universidade de Alcalá.

_____.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. 2008. *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP. Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.

_____.; WARDE, Mirian Jorge. 1991. *Educação Especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____.; MARIN, Alda Junqueira. 2009. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: *V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, São Paulo, UFRGS/ UFES/ UFSCar, 2009.

_____.; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. 2010. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: *Reunião Anual da Associação de Pós-Graduados e Pesquisa em Educação*, 33, 2010, Caxambu. Anais eletrônicos 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/gt15_/27/gt15>. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

_____.; _____. 2011. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, José Geraldo Silveira. 2011. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC.

_____.; _____. 2013. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: _____.; _____. (orgs.). 2013. *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, p. 75-103.

CAETANO, Andressa Mafezoni. 2009. *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. 2002. *Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. 2010. In: LANNA JR. Mário Cléber Martins (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

_____.; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. 2013. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: Apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA; Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. 2013. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p.235-251.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa Maria. 1997. *La Educacion según El Banco Mundial: Un analisis de sus propuestas y métodos*. Argentina: Niño y Dórla Editores.

_____. 2003. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradutor: Monica Corullon. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs). 2003. *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, p. 75-123.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 1998. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*. n. 8, 1998, p. 72-85.

_____. 2002. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*. n. 116, p.245-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405>. Acesso em 29 de junho de 2012.

_____. 2011. Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos. *Simpósio de abertura do III Seminário de Educação Brasileira*. Plano Nacional de Educação: questões desafiadoras e embates emblemáticos. São Paulo. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/carlos_cury.pdf. Acesso em 29 de junho de 2012.

_____. 2013. Da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (orgs.). 2013. *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, p. 17-24.

DECKER, Alice. 2006. *O currículo na formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio Grande do Sul. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. 2008. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. In: *La formación docente em debate*. Buenos Aires: Paidós, p. 91-190.

ENGUITA, Mariano F. 1991. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 41- 61.

FALCHETTI, Shani. *A formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico-prática*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.

FERNANDES, Keila de Oliveira 2010. *Educação inclusiva: as experiências do curso de formação de professores do CIEP179 – Professor Claudia Gama*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade Federal Fluminense.

FERRARO. Alceu Ravanello. 1999. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: 22ª *Reunião Anual da Anped*. Caxambu. MG. Disponível em <http://www.educa.fcc.or.br/pdf/rbedu/n12a03.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2013.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. 2007. O enigma da inclusão: das intenções às práticas Pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n. 3, p. 543-560.

FONSECA-JANES 2010. *A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Marília.

FREITAS, Helena Costa Lopes de 2007. A (nova) Política de Formação de Professores. A prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1203-1230. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 de março de 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. 1997. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: publicações Dom Quixote.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. 2004. Discursos políticos sobre inclusão: Questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: *Reunião Anual da Associação de Pós-Graduados e Pesquisa em Educação*, 27, 2004, Caxambu. Anais eletrônicos 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2011.

_____.; SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. 2005. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis. v. 23, n. 2, p. 427- 446, Disponível em: <<http://cedes.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 30 de julho de 2012.

_____. 2007. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M., et al. *Inclusão, Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre. Mediação.

GENTILI, Pablo. 1994. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>. Acesso em 24 de fevereiro de 2012.

_____. 2009. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 109, p.1059-1079. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/S0101-73302009000400007> . Acesso em 30 de janeiro de 2013.

GIOVINAZZO Jr. 2011. Indicadores de qualidade e a regulação dos sistemas de ensino: a personificação da racionalidade tecnológica no quadro da ampliação do papel do professor. *InterMeio: Revista do programa de pós-graduação*, Campo Grande, MS, v. 17, n. 33, p. 45-62.

GOODSON, Ivor. 1995. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes.

IMBERNÓN, Francisco. 2005. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5 ed. São Paulo: Cortez.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. 2011. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p. 41-58.

_____.; REBELO, Andressa Santos. 2013. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. 2013. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 21-42.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. 1986. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU.

MACEDO, Natalia Neves. 2010. *A formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

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

MATISKEI, Angelina Carmela Romão. 2006. Políticas públicas de inclusão educacional. Desafios e Perspectivas. *Educar em Revista*. Paraná. Disponível em <http://www.ojs.c3sl.ufpr.br>. Acesso em: 27 de outubro de 2013.

MRECH, Leny Magalhães. 1999. *Educação inclusiva: Realidade ou utopia?* In: Seminário educação inclusiva: realidade ou utopia? São Paulo. Faculdade de Educação da USP.

MICHELS, Maria Helena. 2004. *A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. 2006. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 406-423.

_____. 2008. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). 2008. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 205-247.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, C. A. L. 1996. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Cortez: Campinas, Unicamp: Faculdade de Educação: faculdade de Ciências médicas.

NÓVOA, António. 1991. *Profissão Professor*. Portugal. Porto Editora.

_____. (org.). 1995. *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação Educacional. Lisboa.

_____. 1997. Formação de professores e profissão docente. In: _____; (org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: publicações Dom Quixote.

_____. 1999. *Profissão Professor*. Portugal. Porto Editora.

OLIVEIRA, Paulo Salles. 2001. Caminhos de construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: _____ (org.). 2001. *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hicitec/Edunesp, p. 17-26.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. 1991. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 140-157.

PATTO, Maria Helena Souza. 1990. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. 2008. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. 2008. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP. Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, p. 25-42.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. 2011. Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambello de. (org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Unesp.

PRIETO, Rosangela Gavioli; LIAN, Sandra Maria Zákia. 2006. Educação especial no município de São Paulo. Acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 12, n. 2. Marília. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000200004>>. Acesso em: 20 de novembro de 2012.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. 2011. *A educação inclusiva na formação de professores de Ciências: um estudo sobre a realidade de uma instituição de ensino superior em Jataí – GO*. Dissertação de Mestrado, Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Goiás.

RODRIGUES, Zuleide Blanco. 2009. *Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós graduados em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SACRISTÁN, J. Gimeno. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SANTANA, Bruna Bellinato Scrivanti. 2009. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo. Universidade Mackenzie.

SANTOS, Ana Lucia dos. 2009. *O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências no ensino comum: análise dos cursos de pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Paraná.

SÃO PAULO. Secretaria Geral parlamentar. 1933. *Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933*, institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br>. Acesso em 10 de outubro de 2013.

SAVIANI, Demerval. 1973. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados.

SEVERINO, Antônio Joaquim Neves. 2011. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, Sheila Zambello de. (org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Unesp.

SCHÖN, Donald. 1995. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação Educacional. Lisboa.

SILVA, Lázara Cristina. 2009. *Formação de professores em educação especial: A experiência da UNRSP Marília*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

SKRTIC, Thomas M. 1996. La crisis em El conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre La perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona, Pomares – Corredor, p. 35-72.

TARDIF, Maurice. 2011. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____.; LESSARD Claude. 2011. *O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6 ed. Petrópolis-RJ:Vozes.

TELES, Stela Martins. 2010. *O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Processo de desenvolvimento humano e saúde. Brasília. Universidade de Brasília.

TIMES HIGHER EDUCATION. *Word University Rankings*. Disponível em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/Word-university-rankings>. Acesso em: 06 de março de 2012.

TORRES, Rosa Maria. 2003. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

UNESCO. 1990. *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)*. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. Brasília. CORDE.

_____. 1994. *Declaração de Salamanca de Princípios, política e prática para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais*. Brasília. CORDE.

ANEXOS

ANEXO 1- Disciplinas oferecidas pelas 17 Universidades consideradas melhores no Estado de São Paulo

(continua)

INSTITUIÇÃO	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (Horas/Aula)	OBSERVAÇÃO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Artes	Psicologia da Ed.: Uma abordagem Psicossocial do cotidiano escolar	90	Optativa
	Ciências da Natureza	Psicologia, Educação e temas contemporâneos Psicologia da Educação	30 90	Obrigatória Obrigatória
	Educação Física	Ed. Física escolar e portadores de Necessidades Especiais I e II	90	Obrigatória
	Geografia	Psicologia da Ed.: Uma abordagem Psicossocial do cotidiano escolar	90	Optativa
	História	Psicologia da Ed.: Uma abordagem Psicossocial do cotidiano escolar	90	Optativa
	Letras	Psicologia da Ed.: Uma abordagem Psicossocial do cotidiano escolar	90	Optativa
	Matemática	Educação Inclusiva	105	Optativa
		Psicologia da Ed.: Uma abordagem Psicossocial do cotidiano escolar	90	Optativa
	Pedagogia	Educação Especial – Fundamentos, Políticas e práticas escolares	90	Obrigatória
		Políticas de atendimento à alunos com NEE	90	Optativa
		Políticas sociais e Educação Especial	60	Optativa
		Educação Especial: abordagens e tendências na área da deficiência intelectual	75	Optativa
		Educação e infância problemática: Elementos de Psicanálise e educação especial	60	Optativa
		LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	60	Optativa
		Psicologia da Educação: Uma abordagem Psicossocial do cotidiano escolar	90	Obrigatória
		Psicologia da Educação	90	Indisponível

(continuação)

INSTITUIÇÃO	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (Horas/Aula)	OBSERVAÇÃO
UNICAMP	Artes	Psicologia da Educação	Indisponível	Núcleo Comum
		Psicologia do Desenvolvimento aplicado às Artes	Indisponível	Obrigatória
		Psicologia e Educação	Indisponível	Indisponível
	Ciências	Psicologia e Educação	Indisponível	Núcleo Comum
	Letras	Psicologia e Educação	Indisponível	Indisponível
	História	Psicologia e Educação	Indisponível	Indisponível
	Geografia	Psicologia Educacional – Aprendizagem aplicada ao Ensino de Ciências Humanas	Indisponível	Proposta Geral do curso e não da disciplina
		Psicologia Educacional - adolescência	Indisponível	Indisponível
	Matemática	Psicologia e Educação	Indisponível	Obrigatória
	Ed. Física	Educação Física Escolar Especial	Indisponível	Núcleo comum
		Educação Física Adaptada	Indisponível	Obrigatória
	Pedagogia	Esportes Adaptados	Indisponível	Obrigatória
		Educação Especial e Inclusão	Indisponível	Obrigatória
		Educação de surdos e língua de sinais	Indisponível	Obrigatória
		Psicologia da Educação	Indisponível	Obrigatória
UNESP ARARAQUARA	Letras	Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
	Pedagogia	Educação Especial	60	Indisponível
		Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível

(continuação)

INSTITUIÇÃO	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (Horas/Aula)	OBSERVAÇÃO
UNESP BUAURU	Artes	Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
	Educação Física	Psicologia e educação Física	Indisponível	Indisponível
		Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
		Educação Física para alunos com deficiência	Indisponível	Indisponível
	Matemática	Psicologia da Educação	Indisponível	Obrigatória
	Pedagogia	Educação Inclusiva Psicologia da Educação	68 Indisponível	Obrigatória Obrigatória
UNESP FRANCA	História	Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
UNESP SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	Matemática	Psicologia da Educação	60	Obrigatória
	Letras	Psicologia da Educação	60	Indisponível
	Pedagogia	Tópicos de Educação Inclusiva	Indisponível	Obrigatória
		Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
UNESP SÃO PAULO	Artes	Psicologia da Educação: desenvolvimento e aprendizagem	Indisponível	Indisponível

(continuação)

INSTITUIÇÃO	CURSO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (Horas/Aula)	OBSERVAÇÃO
UNESP RIO CLARO	Geografia	Psicologia do desenvolvimento Psicologia da Aprendizagem	Indisponível Indisponível	Obrigatória Obrigatória
	Matemática	Psicologia da Educação	120	Obrigatória
	Educação Física	Psicologia e Educação Física Educação Física Adaptada	Indisponível Indisponível	Obrigatória Obrigatória
	Pedagogia	Fundamentos da Educação Inclusiva Psicologia da Educação	Indisponível 60	Indisponível Obrigatória
UNESP PRES. PRUDENTE	Matemática	Psicologia da Educação	90	Obrigatória
	Educação Física	----	--	Site indisponível
	Pedagogia	LIBRAS	75	Indisponível
		Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
UNESP MARÍLIA	Pedagogia	Diversidade, diferença e deficiência: implicações educacionais	30	Obrigatória
		Currículo e as necessidades educacionais especiais	75	Obrigatória
		Educação Especial (aprofundamento/2º Sem)	300	Vários Temas
		Fundamentos da Educação Inclusiva	Indisponível	Indisponível
		LIBRAS	Indisponível	Indisponível
		Psicologia da Educação	75	Indisponível
		Psicologia da Aprendizagem	75	Indisponível

(continuação)

INSTITUIÇÃO	CURSO (LICENCIATURAS)	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (Horas/Aula)	OBSERVAÇÃO
UNESP ASSIS	Ciências	Psicologia da Educação	60	Indisponível
	Letras	Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
	História	Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
UNESP ARARAS	Ciências	Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem	60	Obrigatória
		Psicologia da adolescência e problemas psicossociais	60	Obrigatória
UFSCAR SÃO CARLOS	Educação Física	Psicologia da Aprendizagem	Indisponível	Indisponível
		Educação Física Adaptada	60	Indisponível
		Introdução à Língua Brasileira de Sinais	30	Indisponível
	Matemática	Psicologia: Desenvolvimento	Indisponível	Obrigatória
		Psicologia da Educação I: Aprendizagem	Indisponível	Obrigatória
	Letras	Psicologia da Educação I: Aprendizagem	Indisponível	Obrigatória
	Pedagogia	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	Indisponível	Obrigatória
		Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
		Psicologia: Adolescência e problemas psicossociais	Indisponível	Indisponível
	Ciências	Psicologia da Educação	Indisponível	Obrigatória

(continuação)

INSTITUIÇÃO	CURSO (LICENCIATURAS)	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (Horas/Aula)	OBSERVAÇÃO
UFSCAR SOROCABA	Geografia	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Indisponível	Indisponível
	Matemática			Grade indisponível
	Pedagogia	Fundamentos da Educação Especial Práticas Inclusivas e o ensino de LIBRAS Psicologia da Educação	Indisponível Indisponível Indisponível	Indisponível Obrigatória Indisponível
	Ciências	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Psicologia da Adolescência e problemas psicossociais LIBRAS	Indisponível Indisponível Indisponível	Indisponível Obrigatória Indisponível
PUC - SP	Ciências	Educação Inclusiva Formação de professores: Língua Brasileira de Sinais	Indisponível 34	Obrigatória Obrigatória
	Geografia	Educação Inclusiva Formação de professores: Língua Brasileira de Sinais	Indisponível 34	Obrigatória Obrigatória
	Letras	Educação Inclusiva Formação de professores: Língua Brasileira de Sinais	Indisponível 34	Obrigatória Obrigatória
	Matemática	Educação Inclusiva LIBRAS	Indisponível Indisponível	Obrigatória Obrigatória
	Pedagogia	Educação Inclusiva	Indisponível	Obrigatória
MACKENZIE	Ciências	Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem	Indisponível	Indisponível
	Matemática	LIBRAS	Indisponível	Indisponível
	Pedagogia	Psicologia da Educação	Indisponível	Indisponível
	Letras	Psicologia da Educação LIBRAS	Indisponível Indisponível	Indisponível Indisponível

(conclusão)

INSTITUIÇÃO	CURSO (LICENCIATURAS)	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (Horas/Aula)	OBSERVAÇÃO
UNIFESP GUARULHOS	História	LIBRAS	30	Indisponível
		Introdução à LIBRAS	75	Indisponível
	Letras	Formação de professores para o trabalho com Educação Inclusiva	60	Optativa
	Pedagogia	Formação de professores para o trabalho com Educação Inclusiva	Indisponível	Indisponível
		Educação Especial na perspectiva da Inclusão	Indisponível	Indisponível
		Psicologia e Educação I e II	75	Obrigatória

Fonte: Site das universidades para levantamento de todas as disciplinas nas 60 licenciaturas oferecidas pelas 17 universidades consideradas as melhores no Estado de São Paulo.

ANEXO 2 – QUANTIDADE DE DISCIPLINAS NAS LICENCIATURAS

DISCIPLINA	LICENCIATURAS								TOTAL
	L	M	H	G	C	A	E.F.	Ped.	
Psicologia da Educação: Uma abordagem psicossocial do cotidiano escolar	1	1	1	1	-	1	-	1	6
Psicologia, Educação e temas contemporâneos	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Psicologia da Educação	4	4	2	-	3	2	1	11	27
Psicologia do desenvolvimento aplicado às artes	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Psicologia e educação	1	2	1	-	1	1	-	1	7
Psicologia educacional – aprendizagem aplicada ao ensino de ciências humanas	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Psicologia educacional – adolescência	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Psicologia e Educação Física	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Psicologia da Educação: desenvolvimento e aprendizagem	-	-	-	-	1	1	-	-	2
Psicologia do desenvolvimento	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Psicologia da aprendizagem	-	-	-	1	-	-	1	1	3
Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem	-	-	-	1	2	-	-	-	3
Psicologia da adolescência e problemas psicossociais	-	-	-	1	2	-	-	1	4
Psicologia: Desenvolvimento	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Psicologia da Educação I: Aprendizagem	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Educação Inclusiva	1	2	1	1	1	-	-	2	8
Educação Especial – Fundamentos, Políticas e práticas escolares	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Políticas de atendimento à alunos com NEE	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Políticas sociais e Educação Especial	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Educação Especial: abordagens e tendências na área da deficiência intelectual	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Educação e infância problemática: Elementos de Psicanálise e educação especial	-	-	-	-	-	-	-	1	1
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	2	2	1	1	2	-	1	4	12

(continua)

(conclusão)

DISCIPLINA	LICENCIATURAS								TOTAL
	L	M	H	G	C	A	E.F.	Ped.	
Educação Física Escolar Especial	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Educação Física Adaptada	-	-	-	-	-	-	3	-	3
Esportes Adaptados	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Educação Especial e Inclusão	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Educação Especial	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Educação Física para alunos com deficiência	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Fundamentos da Educação Especial	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Tópicos de Educação Inclusiva	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Fundamentos da Educação Inclusiva	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Diversidade, diferença e deficiência: implicações educacionais	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Currículo e as necessidades educacionais especiais	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Comunicação e sinalização diferenciadas na Educação Especial	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Recursos e estratégias didáticas na Educação Especial	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Desenvolvimento e aprendizagem: especificidades da pessoa com deficiência	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Sexualidade e deficiência	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Linguística aplicada à deficiência	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Práticas Inclusivas e o ensino de LIBRAS	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Formação de Professores para o trabalho com Educação Inclusiva	1	-	-	-	-	-	-	1	2
Educação Especial na Perspectiva da Inclusão	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Educação Física Escolar e portadores de Necessidades Especiais I e II	-	-	-	-	-	-	1	-	1

Fonte: Levantamento das disciplinas e licenciaturas nas Universidades consideradas as melhores no Estado de São Paulo, realizado pela pesquisadora.

Legenda: L – Letras; M – Matemática; H – História; G – Geografia; C – Ciências; A – Arte; E.F. – Educação Física; P – Pedagogia

ANEXO 3 – BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINAS GERAIS

(continua)

AUTOR/OBRA	TIPO	INSTITUIÇÃO			
		PUC - SP	UFSCar	UNICAMP	USP
ALVES, N.; LEITE GARCIA, R. 1999. <i>O sentido da escola</i> .	GER	-	-	SIM	-
AMARAL, L. A. 1994. <i>Pensar a diferença/deficiência</i> .	DEF	-	SIM	-	-
AMARAL, L. A. 1995. <i>Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules</i> .	DEF	-	SIM	-	-
AQUINO, J. 1998. <i>Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas</i> .	-	-	-	SIM	-
ARANHA, M. S. F. 2001. <i>Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência</i> .	DEF	-	-	-	-
ARANTES, V. A. 2006. <i>Inclusão escolar: pontos e contrapontos</i> .	DEF	-	-	-	-
BAUMAN, Zygmunt. 2000. <i>O mal estar da pós-modernidade</i> .	GER	SIM	-	-	-
BLANCO, R. 1999. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, C.	GER	-	-	-	SIM
BRANDÃO, Z. 1994. <i>A crise dos paradigmas e a educação</i> .	GER	-	-	SIM	-
BRASIL. 2001. <i>Conselho Nacional de Educação</i> .	DEF	-	-	-	SIM
BRASIL. 1996. Congresso Nacional. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96</i>	GER	-	-	-	SIM
BRASIL. 1998. Ministério da Educação. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares</i> .	DEF	-	-	-	SIM

(continuação)

AUTOR/OBRA	TIPO	INSTITUIÇÃO			
		PUC - SP	UFSCar	UNICAMP	USP
BRASIL. 2000. Congresso Nacional. <i>Lei nº 10.098.</i>	DEF	-	-	-	SIM
BRASIL. 2001. Câmara de Educação Básica. <i>Resolução CNE/CEB 02/2001</i>	DEF	-	-	-	SIM
BRASIL. 2001. Congresso Nacional. <i>Decreto nº 3.956.</i>	DEF	-	-	-	SIM
BRASIL. 2001. Congresso Nacional. <i>Lei 10.172. Plano Nacional de Educação</i>	GER	-	-	-	SIM
BRASIL. 2008. Secretaria de Educação Especial. <i>Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>	DEF	-	-	-	SIM
BRASIL. Congresso Nacional. 1990. <i>Estatuto da criança e do adolescente - ECA.</i>	GER	-	-	-	SIM
BRASIL. Congresso Nacional. 1998. <i>Constituição da República Federativa do Brasil.</i>	GER	-	-	-	SIM
BRASIL. Ministério da Educação. 1994. <i>Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.</i>	DEF	-	-	-	SIM
BUENO, J. G. S. 1993. <i>Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.</i>	DEF	SIM	-	-	-
BUENO, J. G. S. 2001. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. In: <i>Temas sobre desenvolvimento.</i>	DEF	SIM	-	-	-
BUENO, J. G. S. <i>Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?</i>	DEF	SIM	-	-	-

(continuação)

AUTOR/OBRA	TIPO	INSTITUIÇÃO			
		PUC - SP	UFSCar	UNICAMP	USP
BYERS, R. 2008. <i>Desenvolvimento pessoal e social para alunos com dificuldades de aprendizagem.</i>	DEF	-	SIM	-	-
CAMPELLINI, V. L. M. F. 2004. <i>Avaliação das possibilidades no ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.</i>	DEF	-	-	-	SIM
CARVALHO R. E. 2008. <i>Escola inclusiva.</i>	DEF	-	SIM	-	-
CARVALHO, R. E. 1998. <i>A educação especial: tendências atuais</i>	DEF	-	-	-	SIM
CARVALHO, R. E. 1998. <i>A realidade educacional brasileira e a produção da deficiência</i>	DEF	-	-	-	SIM
CARVALHO, R. E. 1997. <i>A nova LDB e a educação especial</i>	DEF	-	-	-	SIM
CARVALHO, R. E. 1998. <i>Temas em educação especial.</i>	DEF	-	SIM	-	-
COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. 1995. <i>Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar.</i>	DEF	-	-	-	SIM
DENARI, F. E. 2006. Um novo olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação á inclusão. In: RODRIGUES, D. <i>Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva.</i>	DEF	-	SIM	-	-

(continuação)

AUTOR/OBRA	TIPO	INSTITUIÇÃO			
		PUC - SP	UFSCar	UNICAMP	USP
DENARI, F. E. 2009. Saúde, assistência social & adultos deficientes. In: LEMES, S.S. de; MONTEIRO, S. A. I.; RIBEIRO, R. <i>A hora dos Direitos humanos em Educação</i>	DEF	-	SIM	-	-
ESTEBAN, M. T. 2001. <i>Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos</i> .	GER	-	-	SIM	-
FERREIRA, G. de M. 2003. <i>Palavra de Professor: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet</i> .	GER	-	-	SIM	-
FERREIRA, J. R. 1998. <i>A nova LDB e as necessidades educativas especiais</i>	DEF	-	-	-	SIM
GAVILAN, P. 2002. <i>O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender à diversidade</i> .	GER	-	-	-	SIM
LARROSA, J. 1999. <i>Pedagogia profana - danças, piruetas, mascaradas</i> .	GER	-	-	SIM	-
LARROSA, J.; PÉREZ, de LARA, N. 1998. <i>Imagens do outro</i> .	GER	-	-	SIM	-
LURIA, A. R. 1987. <i>Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria</i> .	DEF	SIM	-	-	-
LURIA, A. R. 1981. <i>Fundamentos de neuropsicologia</i>	GER	SIM	-	-	-
MANTOAN, M. T. E. 2000. <i>Ensinando a turma toda - as diferenças na escola</i> .	DEF	-	-	SIM	-
MANTOAN, M. T. E. 1997. <i>A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema</i> .	DEF	-	-	-	SIM

(continuação)

AUTOR/OBRA	TIPO	INSTITUIÇÃO			
		PUC - SP	UFSCar	UNICAMP	USP
MANTOAN, M. T. E. 2001. <i>Pensando e fazendo educação de qualidade</i> .	DEF	SIM	-	-	-
MANTOAN, M. T. E. 2003. <i>Inclusão escolar</i> . O que é? Por quê? Como fazer?.	DEF	-	-	SIM	-
MANTOAN, M. T. E. 1998. <i>Todas as crianças são bem vindas à escola</i> .	DEF	-	-	SIM	-
MAZZOTTA, M. J. da S. 1996. <i>Educação especial no Brasil: história e políticas públicas</i> .	DEF	-	-	-	SIM
MENDES, E. G. 2002. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. <i>Escola inclusiva</i> .	DEF	-	-	-	SIM
MINTO, C. A. 2000. <i>Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação</i> .	DEF	-	-	-	SIM
MITTLER, P. 2003. <i>Educação Inclusiva</i> .	DEF	SIM	-	-	-
MORIN, E. 2001. <i>A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento</i> .	GER	-	-	SIM	-
ODEH, M. M. 2000. <i>O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não planejada: implicações para as propostas de integração escolar</i> .	DEF	-	-	-	SIM
OLIVEIRA, A. A. S. de. 2004. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. <i>Inclusão</i> . Intenção e realidade.	DEF	-	SIM	-	-

(continuação)

AUTOR/OBRA	TIPO	INSTITUIÇÃO			
		PUC - SP	UFSCar	UNICAMP	USP
OMOTE, S. 2004. <i>Inclusão: da intenção à realidade.</i>	DEF		SIM	-	-
OMOTE, S. 2004. <i>Inclusão: intenção e realidade.</i>	DEF	SIM	SIM	-	-
PALACIOS, J. 1995. <i>Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.</i>	DEF	-	-	-	SIM
PLAHARES, Marina S.; MARINS, Simone C. (org.). 2002. <i>Escola Inclusiva.</i>	DEF	SIM	-	-	-
RAIÇA, D, OLIVEIRA, M. T. B. 2000. <i>A educação especial do deficiente mental.</i>	DEF	SIM	-	-	-
RAIÇA, Darcy (org.) 2008. <i>Tecnologia para a educação inclusiva.</i>	DEF	SIM	-	-	-
RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Lucia Gomes; PRIOSTE, Cláudia. 2006. <i>10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.</i>	DEF	SIM	-	-	-
RANCIÈRE, J. 2002. <i>O mestre ignorante.</i> Cinco estudos sobre emancipação intelectual.	GER	-	-	SIM	-
READ, G. 2008. Promover a inclusão através dos estilos de aprendizagem. In: TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. <i>Promover a educação inclusiva.</i>	DEF	-	SIM	-	-
RODRIGUES, D. 2006. <i>Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva.</i>	DEF	-	-	-	SIM
SAMPAIO, R. M. W. F. 1989. <i>Freinet: evolução histórica e atualidade.</i>	GER	-	-	SIM	-

(conclusão)

AUTOR/OBRA	TIPO	INSTITUIÇÃO			
		PUC - SP	UFSCar	UNICAMP	USP
SILVA, T. T. da. 2000. <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais</i> .	GER	-	-	SIM	-
STAINBACK, S.; STAINBACK, W. 1999. <i>Inclusão: Um guia para educadores</i> .	DEF	-	-	-	SIM
TORRES GONZALES, J. A. 2002. <i>Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas</i> .	GER	-	-	-	SIM
UNESCO. 1990. <i>Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem</i> .	DEF	-	-	-	SIM
UNESCO. 2001. <i>Declaração da Guatemala</i> .	DEF	-	-	-	SIM
UNESCO. 1994. <i>Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais</i> .	DEF	-	-	-	SIM
VYGOTSKI, L. S. 2007. <i>A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores</i> .	GER	SIM	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos planos de disciplinas.

Legenda: GER – Educação Geral; DEF – Deficiência em Geral

ANEXO 4 – BIBLIOGRAFIA LIBRAS

(continua)

AUTOR/OBRA	TEMA	INSTITUIÇÃO			
		PUC SP	UFSCar	UNICAMP	USP
GRUPO DE ESTUDOS SURDOS E EDUCAÇÃO. 2006.	NID *	-	-	-	SIM
BERGAMASCHI, R. I.; MARTINS, R. V. 1999. Discursos atuais sobre a surdez.	CSO	-	SIM	-	-
FENEIS. 1999. A cultura e a comunidade dos surdos brasileiros.	CSO	-	-	SIM	-
FOUCAULT, M. 1991. Vigiar e punir.	CSO	-	-	SIM	-
FOUCAULT, M. 1999. A verdade e as formas jurídicas.	CSO	-	-	SIM	-
FOUCAULT, M. 2000. Em defesa da sociedade.	CSO	-	-	SIM	-
FOUCAULT, M. 2001. Os anormais.	CSO	-	-	SIM	-
FOUCAULT, M. 2008. Nascimento da biopolítica.	CSO	-	-	SIM	-
HARLAN, L. 1997. A máscara da benevolência, a comunidade surda amordaçada.	CSO	-	-	-	SIM
KARNOPP, L. et al. 2011. Cultura surda na contemporaneidade.	CSO	SIM	-	-	-
MOURA, M. C. 2000. O surdo: caminhos para uma nova identidade.	CSO	-	SIM	-	-
PERLIN, G. A. 2006. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais.	CSO	-	-	SIM	-
QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. 2006. Estudos surdos I.	CSO	-	-	-	SIM
QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. 2007. Estudos surdos II.	CSO	-	-	-	SIM
SACKS, O. 1998. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.	CSO	-	-	-	SIM
SKLIAR, C. 1998. A surdez: um olhar sobre as diferenças.	CSO	-	-	SIM	-
STROBEL, K. 2008. As imagens do outro sobre a cultura surda	CSO	-	-	SIM	-

(continuação)

AUTOR/OBRA	TEMA	INSTITUIÇÃO			
		PUC SP	UFSCar	UNICAMP	USP
BRASIL. 2002. Lei 10.436.	LEG	-	-	SIM	-
BRASIL. 2005. Decreto 5626.	LEG	-	SIM	SIM	SIM
BRITO, L. F. 1995. Por uma gramática de Língua de sinais.	LIN	-	SIM	-	SIM
CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W.D. 2001. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua brasileira de sinais brasileira.	LIN	SIM	SIM	-	SIM
CAPOVILLA, F.C., CAPOVILLA, G.S. 2006. Leitura de Estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes.	LIN	-	-	SIM	-
FELIPE, T. A. 2001. LIBRAS em contexto: curso básico, livro do estudante cursista.	LIN	-	-	-	SIM
FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. 2001. LIBRAS em contexto: curso básico, livro do professor instrutor.	LIN	-	SIM	-	-
FERNANDES, E. 2003. Linguagem e surdez.	LIN	-	SIM	-	-
FERNANDES, E. 2003. Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.	LIN	-	-	-	SIM
FERREIRA, B. 1995. Por uma gramática de língua de sinais.	LIN	-	-	SIM	-
GESSER, A. 2009. LIBRAS? Que língua é essa?.	LIN	SIM	SIM	SIM	-
GOES, A. M. et al. 2011. Língua brasileira de sinais - LIBRAS. Uma introdução.	LIN	SIM	-	-	-
LODI, A. C.B. et al. 2002. Letramento e minorias.	LIN	-	-	SIM	SIM

(continuação)

AUTOR/OBRA	TEMA	INSTITUIÇÃO			
		PUC SP	UFSCar	UNICAMP	USP
MATOS, H. A. 2006. Algumas considerações sobre o desenvolvimento da atividade de leitura e a constituição do leitor surdo.	LIN	-	-	SIM	-
OLIVEIRA, J. et al. 2008. Primeiros sinais em LIBRAS.	LIN	-	SIM	-	-
PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. 2003. Especificidades das narrativas em línguas de sinais brasileira.	LIN	-	-	-	SIM
PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. 2004. Narrativas infantis em Língua Brasileira de sinais.	LIN	-	-	-	SIM
PEREIRA, M. C. C.; et al. 2011. LIBRAS - conhecimento além dos sinais.	LIN	SIM	-	-	-
QUADROS, R. M. 1997. Educação de surdos: a aquisição da linguagem.	LIN	-	SIM	-	SIM
QUADROS, R. M. et al. 2006. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros.	LIN	SIM	-	-	-
QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. 2004. Língua de sinais brasileira - estudos linguísticos.	LIN	SIM	SIM	-	SIM
QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. 2006. Educação de surdos a aquisição da linguagem.	LIN	-	-	-	SIM
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2000. Dicionário digital da língua brasileira de sinais.	LIN	-	-	-	SIM

(conclusão)

AUTOR/OBRA	TEMA	INSTITUIÇÃO			
		PUC SP	UFSCar	UNICAMP	USP
SILVEIRA, R. H. 2000. Contando histórias sobre surdos (as) e surdez.	LIN	-	-	SIM	-
SVARTHOLM, K. 1999. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre a pedagogia e linguística.	LIN	-	-	SIM	-
VERGAMINE, S. A. A. 2003. Mãos fazendo história.	LIN	-	-	-	SIM
WILCOX, S.; WILCOX, P. P. 2005. Aprender a ver.	LIN	-	-	-	SIM
BRASIL. 2008. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.	POL	-	-	-	SIM
FÁVERO, G. A. 2001. I Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos Brasileiros.	POL	-	-	SIM	-
FERREIRA, G. E. 2000. Políticas públicas nas atividades dos movimentos associativos de pessoas surdas no Brasil.	POL	-	-	SIM	-
MACHADO, P. A. 2008. A política educacional de integração/inclusão um olhar do egresso surdo.	POL	-	SIM	-	-
MONTEIRO, M. M. 2006. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil.	POL	-	-	SIM	-

Fonte: Planos de disciplinas. Construído pela pesquisadora.

* Referência bibliográfica não possibilita classificação por tema

Legenda: TEMA: CSO – Ciências Sociais; DID – Didática; EDU – Educação; LEG – Legislação; LIN- Linguagem; NID – Não identificado; POL – Política.

ANEXO 5 – Referências Bibliográficas das disciplinas de Educação Física

(continua)

AUTOR/OBRA	Tipo	INSTITUIÇÃO		
		UFSCar	UNICAMP	USP
WINNICK, J.P., SHORT, F.X. 1985. Physical fitness testing of disabled.	DEF	-	-	SIM
VANNIER, M. 1977. Physical activities for the handicapped.	DEF	-	-	SIM
TELFORD, C.W., SAWREY, J.M. 1978. O indivíduo excepcional.	DEF	-	-	SIM
SILVA, M. T. 1991. O desporto para pessoas portadoras de deficiência.	DEF	-	-	SIM
SHERRIL, C. 1988. Leadership training in adapted physical education	DEF	-	-	SIM
SHERRIL, C. 1976. Adapted physical education and recreation - a multidisciplinary approach.	DEF	-	-	SIM
SEAMAN J.; DePAUW, K. 1982. The new adapted physical education: a developmental approach.	DEF	SIM	-	SIM
ROSADAS, S. C. 1984. Educação física especial.	DEF	-	-	SIM
RIBAS, J. B. C. 1983. O que são pessoas deficientes.	DEF	-	-	SIM
PEREIRA, O. et al. 1980. Educação especial: atuais desafios.	DEF	-	-	SIM
PEDRINELLI, V. J. 1991. Educação física adaptada: a criança portadora de DM, DA, DV, DF e a prática de atividades físicas.	DEF	-	-	SIM
ONU. 1975. Declaração dos direitos das pessoas deficientes.	DEF	-	-	SIM
NABEIRO, M. 1989. Estudos sobre educação física adaptada: primeiros textos publicados no Brasil.	DEF	-	-	SIM

(continuação)

AUTOR/OBRA	Tipo	INSTITUIÇÃO		
		UFSCar	UNICAMP	USP
KREBS, R. J. 1983. A educação física que eles merecem.	DEF	-	-	SIM
KOTTKE, F. J. 1984. Krusen: tratado de medicina física e reabilitação.	DEF	-	-	SIM
INNENMOSER, J. 1979. Natação de deficientes.	DEF	-	-	SIM
GEARHEART, D. L., WEISHAHN, M.W. 1980. The handicapped student in the regular classroom.	DEF	-	-	SIM
FAIT, H. F. 1972. Special physical education - adapted, corrective, developmental.	DEF	-	-	SIM
EASON, R.L. 1983. Adapted physical activity - from theory to application.	DEF	-	-	SIM
DIEM, L. 1975. Ginástica escolar especial.	DEF	-	-	SIM
DANIELS, A.S., DAVIES, E.A. 1975. Adpted physical education.	DEF	-	-	SIM
CORREA, M.M., NABEIRO, M., GAMA, R.I.R.B., PEDRINELLI, V.J. 1990. Da ginástica médica à educação física adaptada: evolução conceitual.	DEF	-	-	SIM
CLARKE, H.H., CLARKE, D.H. 1978. Developmental and adapted physical education.	DEF	-	-	SIM
BAGATINI, V. F. 1984. Educação física para o excepcional.	DEF	-	-	SIM
AUXTER, D. M.; PYFER, J. 1985. Principles and methods of adapted physical education and recreations.	DEF	-	-	SIM
SOUZA, P. A. 1994. O esporte na paraplegia e tetraplegia.	DF	-	-	SIM

(continuação)

AUTOR/OBRA	Tipo	INSTITUIÇÃO		
		UFSCar	UNICAMP	USP
FINNIE, N. A. 1980. O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral.	DF	-	-	SIM
CARMO, A. A. 1991. Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e descrimina.	DF	-	-	SIM
BLECK, E.; NAGEL, D. A. 1982. Physically handicapped children - a medical atlas for teachers.	DF	-	-	SIM
ADAMS, R. C.; DANIEL, A. N.; MACCUBBIN, J. A.; RULLMAN, L. 1985. Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico.	DF	-	-	SIM
WADE, M.G. 1986. Motor skill acquisition of the mentally handicapped - issues in research and training.	DI	-	-	SIM
PEDRINELLI, V. J. 1989. Formação de esquema motor em crianças portadoras de Síndrome de Down.	DI	-	-	SIM
LEFÉVRE, A. B.; DIAMENT, A. J. 1980. Neurologia infantil - semiologia+clínica+tratamento.	DI	-	-	SIM
LEFÉVRE, A. B. 1976. Exame neurológico evolutivo do pré-escolar.	DI	-	-	SIM
LANE, D.; STRATFORD, B. 1988. Current approaches to Down's syndrome.	DI	-	-	SIM
KRINSKY, S. 1983. Novos rumos da deficiência mental.	DI	-	-	SIM
KRINSKY, S. 1969. Deficiência mental.	DI	-	-	SIM

(continuação)

AUTOR/OBRA	Tipo	INSTITUIÇÃO		
		UFSCar	UNICAMP	USP
DROWATZKY, J. 1973. Educacion fisica para ninos deficientes mentais.	DI	-	-	SIM
CRATTY, B.J.1974 Motor activity and the education of retardates.	DI	-	-	SIM
BLASCOVI-ASSIS, S. M.; MONTEIRO, M. I. B. 1989. Atividades físicas para crianças com síndrome de Down.	DI	-	-	SIM
WICKSTROM, R. 1983. Fundamental motor patterns.	N DEF	-	-	SIM
TEIXEIRA, L.R.1991. Educação física escolar: alterações posturais e respiratórias na infância e adolescência	N DEF	-	-	SIM
TEIXEIRA, L.R. 1990. Efeitos de um programa de atividades físicas para criança asmática, avaliados por provas de função pulmonar.	N DEF	-	-	SIM
HOBBS, N. 1975. The futures of children.	N DEF	-	-	SIM
KITAHARA, K, 1984. A method of educating autistic children daily life therapy.	TGD	-	-	SIM
WINNICK, J. P. 2004. Educação física e esportes adaptados.	DEF	SIM	SIM	-
VERARDI, P. H; PEDRINELLI, V. 2003. Desafiando as diferenças.	DEF	SIM	-	-
STEADWARD, R. D. et al. 2003. Adapted physical activity.	DEF	SIM	-	-
SASSAKI, R. 1999. Inclusão: construindo uma sociedade para todos.	DEF	SIM	-	-
RODRIGUES, D. 2006. Atividade motora adaptada: a alegria do corpo.	DEF	SIM	-	-

(continuação)

AUTOR/OBRA	Tipo	INSTITUIÇÃO		
		UFSCar	UNICAMP	USP
LIEBERMAN, L. J. 2002. Strategies for inclusion: a handbook for physical educators.	DEF	SIM	-	-
HODGE, S. R.; MURATA, N. M.; BLOCK, M. E.; LIEBERMAN, L. J. 2003. Case studies in adapted physical education.	DEF	SIM	-	-
GORGATTI, M. G., COSTA, R. F. 2008. Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.	DEF	SIM	-	-
DUARTE, E. LIMA, S. M. T. 2003. Atividades físicas para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas.	DEF	SIM	SIM	-
DIEHL, R. M. 2006. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiências.	DEF	SIM	-	-
CIDADE, R. E. A., FREITAS, P. S. de. 2002. Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência.	DEF	SIM	-	-
CASTRO, E. M. de 1998. Atividade física adaptada.	DEF	SIM	SIM	-
BRASIL. SESI. Ministérios do esporte e turismo. 2001. Lazer, atividade física e esporte para portadores de deficiência.	DEF	SIM	-	-
WINNICK, J. P.; SHORT, F. X. 2001. Testes de aptidão física para jovens com necessidades especiais.	DEF	-	SIM	-
SHERRIL, C. 1998. Adapted Physical Activity, recreation and sport	DEF	-	SIM	-

(conclusão)

AUTOR/OBRA	Tipo	INSTITUIÇÃO		
		UFSCar	UNICAMP	USP
GORLA, J. I.; ARAUJO, P. F. 2007. Avaliação em educação física adaptada: o teste KTK para deficientes mentais.	DI	-	SIM	-
GORLA, J. I. 2008. Educação física adaptada: o passo a passo da avaliação.	DEF	-	SIM	-
GORGATTI, M. G.; COSTA R. F. 2005. Atividade física adaptada.	DEF	-	SIM	-
EICHSTAEDT, C. B.; LAVAY, B. W. 1992. Physical Activity for Individuals with mental retardation: infancy through adulthood.	DI	-	SIM	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos Planos de Disciplinas.

Legenda: DI – Deficiência Intelectual; DEF – Deficiência em Geral; DF – Deficiência Física; N DEF – Não deficiente; TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento.