



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIANA LINDNER DIAS

**A CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM PRESENTE NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Florianópolis (SC)
2013

MARIANA LINDNER DIAS

**A CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM PRESENTE NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.
Curso de Pedagogia da Universidade Federal
de Santa Catarina. Orientadora: Profa. Dra.
Maria Helena Michels. Coorientadora: Profa.
Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

**Florianópolis (SC)
2013**

Dedico este trabalho a minha família, em especial aos meus pais, Ingrid e Ricardo (*in memoriam*) que sempre me mostraram a importância de batalhar por meus objetivos e sonhos, e que jamais deixaram eu desistir. Esta conquista é de vocês também.

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas a agradecer, tanta coisa aconteceu nesses quatro anos e meio de universidade, tantas foram as pessoas que contribuíram para minha formação e compartilharam momentos comigo nessa jornada que fico com medo de esquecer alguém, mas vamos lá!

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, sem ele nada disso seria possível. Ao longo de minha vida acadêmica passei por momentos muito conturbados, desde o primeiro semestre, até o último, freqüentei hospitais por conta de familiares doentes, perdi pessoas muito queridas da minha família nesses quatro anos, sofri muito com essas perdas e foi muito difícil trilhar este caminho sem elas ao meu lado. Mas hoje sei que se consegui chegar até aqui foi pela fé que tenho em Deus, ele que me deu forças todos esses dias para que eu conseguisse concluir minha formação.

Agradeço também ao meu pai Ricardo (*in memoriam*), meu guerreiro, que sempre, sempre, desde muito pequena me incentivava a ler, a aprender, a buscar conhecimento, a me dedicar aos estudos. Falava para eu ler uma matéria do jornal, ou um livro ao invés de ficar vendo novela. Ele me incentivou muito para que eu entrasse na universidade, e ficou todo “bobo” quando passei no vestibular da UFSC. Ele era funcionário desta instituição e nos primeiros dias de aula íamos e voltávamos para casa juntos. Infelizmente ele adoeceu no primeiro mês da minha graduação e veio a falecer no segundo mês. Foi muito duro percorrer esse caminho sem ele, muitas foram às lembranças que vinham a minha cabeça durante as aulas. Pai, sei que ainda nos reencontraremos, e saibas que essa minha conquista também é sua, pois você foi um dos motivos para eu não ter desistido no meio do caminho. Eu te amo muito e sinto sua falta todos os dias.

A minha mãe Ingrid, minha parceira de toda a vida, meu porto seguro. Assim como meu pai, ela me incentivou todos os anos, sempre com palavras de estímulo, nunca deixou que eu desistisse. Pediu para que eu tivesse paciência nos momentos difíceis, me deu colo, me confortou e me acolheu. Deu-me força para que eu continuasse minha trajetória, secou minhas lágrimas e sorriu comigo em minhas conquistas. Amparou-me nos momentos de estresse e irritação. Sem ela nada disso seria possível, sem ela ao meu lado com certeza eu não conseguiria chegar onde cheguei. Você é minha segurança, eu te amo!

Aos meus avôs Waldemar, Vera (*in memoriam*), Sovenir (*in memoriam*) e Norma, que assim como meus pais, me incentivaram, me falaram da importância de se ter um nível superior. A avó Vera e o avô Branco (Sovenir) faleceram também durante minha graduação e levaram com eles um pedaço de mim, mas deixaram comigo as melhores lembranças. A avó Vera sempre

muito querida e atenciosa, me incentivou com palavras doces, sempre me colocando “para cima”, o vô Branco (Sovenir), muito brincalhão e piadista, por diversas vezes me falou que o bem mais precioso que temos são os estudos. A minha avó Lola (Norma), que me falou e mostrou por inúmeras vezes o quanto é importante estudar, sempre me estimulou com palavras doces e suaves para seguir com os estudos.

Ao meu amor, Tiago, companheiro de todas as horas, que compreendeu tão gentilmente que nem sempre eu poderia fazer algo com ele, pois tinha que dar conta do trabalhos, textos, artigos do curso. Pela paciência, companheirismo e atenção. Por ter permanecido ao meu lado em todos os momentos. Acolheu-me, me confortou, me trouxe paz nos momentos eu que eu já estava esgotada. Me fez amadurecer enquanto mulher, me proporcionou segurança, me deu um ombro amigo. Eu te amo, você é muito importante na minha vida. Sem você ao meu lado nesses anos, com tantos acontecimentos difíceis ocorrendo em paralelo com a graduação, eu jamais teria conseguido chegar onde cheguei. Obrigada por permanecer ao meu lado sempre.

A professora Maria Helena, minha orientadora, que se dispôs a me ajudar a elaborar esse trabalho desde muito antes do tempo previsto para tal. Que contribuiu muito para minha formação. Que me acalmou nos meus momentos de ansiedade e me mostrou que era preciso ter calma, que tudo daria certo. Que me mostrou ainda o quanto sou capaz e posso ir além do que eu imagino. Sem ela esse trabalho não seria o mesmo. Obrigada por tudo, pelo apoio, pela dedicação, pelo carinho e pela confiança.

A professora Rosalba, que também contribuiu muito para minha formação enquanto pesquisadora, que me deu muitas dicas ao longo da elaboração deste trabalho, e que me auxiliou nos últimos meses da graduação, para a conclusão deste, como minha coorientadora. Que com suas palavras me deu forças para a finalização deste trabalho quando eu achei que já não tinha mais energia. Obrigada por ter se disposto a me ajudar e ter colaborado para que eu chegasse até aqui.

As todas as pessoas que participaram do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e do Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP), pela acolhida, e pelo aprofundamento teórico proporcionado.

As companheiras de iniciação científica, pela companhia de estudos, pelas trocas de “figurinhas”, pela ajuda com os microdados, por sempre se mostrarem dispostas a auxiliar.

Aos amigos que fiz durante a universidade. Que me acompanharam em tardes que às vezes pareciam intermináveis, já em outras em que a hora passava voando. Momentos alegres e divertidos, outros tristes. Momentos que jamais serão esquecidos. Pessoas que sempre vou lembrar com carinho.

Aos amigos para além da UFSC, que entenderam quando eu não pude comparecer em alguma reunião, festa, encontros, pois precisava realizar trabalhos do curso. Agradeço por entenderem a minha falta.

Aos professores do curso, que me instigaram a querer aprender cada vez mais. A fazer o meu melhor. Que contribuíram para minha formação com seus ensinamentos.

RESUMO

O presente trabalho propõe identificar e analisar as concepções de ensino/aprendizagem presentes na formação inicial dos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE da rede municipal de Florianópolis no ano de 2010. Recorremos a autores que tratam a respeito da Educação Especial para entender como esta vem sendo pensada no decorrer dos anos, e feito isto foi imprescindível também realizar leituras de documentos da política educacional brasileira no que se refere à Educação Especial, assim como a leitura de teóricos que analisam estas políticas para entender em que contexto assume uma perspectiva inclusiva. Procuramos apreender minimamente as principais concepções de ensino/aprendizagem. Para identificar as concepções de ensino/aprendizagem presente nos cursos de formação inicial dos professores alvos desta pesquisa primeiramente fizemos uma caracterização da rede em tela, verificamos o número de professores que atuaram em tal atendimento em 2010, a instituição e o ano de formação para, somente depois de coletadas estas informações, averiguar nos currículos destas universidades as concepções de ensino/aprendizagem presentes nessa formação. A análise dos currículos foi realizada mediante uma seleção das disciplinas mais diretamente relacionadas com a concepção de ensino/aprendizagem. Após a filtragem das disciplinas, lemos e interpretamos as ementas realizando uma correlação dos termos com as concepções de ensino/aprendizagem. Consideramos as disciplinas e suas ementas como um fator de crucial importância para a apreensão das concepções, porém não as tomamos como determinante absoluto, nem único fator a influenciar o trabalho do professor do AEE, mas como um indicativo das concepções presentes na formação inicial de professores. As análises das ementas possibilitaram perceber que na maioria das alterações curriculares a concepção predominante é a construtivista. Considerando a importância do processo de escolarização para o desenvolvimento humano, procuramos discutir os limites e possibilidades de tal concepção como base da formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: desenvolvimento e aprendizagem; formação de professores; educação especial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituição, ano de formação, idade e sexo dos 24 professores do AEE da rede municipal de Florianópolis foco desta pesquisa.....	20
Quadro 2 - Distribuição do tipo de deficiência, transtorno ou superdotação por número de alunos	23
Quadro 3 - Distribuição do nível/etapa de ensino por número de alunos	24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Balanço de produção da ANPEd: temática e nº de trabalhos encontrados.....	18
Tabela 2 - Balanço de produção do Portal Scielo: temática e nº de trabalhos encontrados.....	18

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
EDE - Departamento de Educação Especial
EE – Educação Especial
EED – Estudos Especializados em Educação
FPS – Funções Psicológicas Superiores
FUE - Departamento de Fundamentos da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEP – Grupo de Estudos sobre Educação Especial
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GT – Grupo de Trabalho
IBC – Instituto Benjamin Constant
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MEN – Metodologia de Ensino
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSI – Psicologia
RMF – Rede Municipal de Florianópolis
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENEB – Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESPE – Secretaria de Educação Especial
SPSS – Statistical Package for Social Sciences
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
1.1 Justificativa.....	16
1.2 Aspectos teórico-metodológicos	19
1.3 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	22
1.4 Organização do texto.....	25
2. A Educação Especial no cenário da Educação Brasileira	26
3. A perspectiva inclusiva na educação especial e o professor do AEE	33
4. As diferentes concepções de ensino/aprendizagem: algumas aproximações.....	43
5. Formação de professores	54
5.1 A formação dos professores do AEE que atuam na rede de ensino de Florianópolis.....	55
5.2 O Curso de Pedagogia da UFSC - currículo de 1981.....	59
5.3 O Curso de Pedagogia da UFSC - currículo de 1985.....	65
5.4 O Curso de Pedagogia da UFSC - currículo de 1995.....	66
5.5 O Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM - currículo de 1977	68
5.6 O Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM - currículo de 1984	72
5.7 O Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM - currículo de 2004	75
5.8 O curso de Pedagogia da UFSC e o curso de licenciatura em Educação Especial da UFSM: aproximações e diferenças	76
6. Considerações Finais.....	79
7. Referências	85

1. Introdução

A questão da educação dos alunos da educação especial vem sendo alvo de políticas públicas que garantem por lei o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, já previa em seu art. 206, inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Já a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em seu art.59, inciso III indica que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos da Educação Especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Com base nas referências legais apresentadas, questiono: qual a formação necessária para ser professor dos alunos da Educação Especial - EE? Ainda coloco em dúvida se uma formação em nível médio dá suporte/condições para este professor ensinar alunos com características relacionadas à deficiência. É possível se falar em escolarização dos alunos da educação especial? Como os cursos de formação estão desenvolvendo esta temática?

Estamos considerando que a educação capitalista tem a função de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, e não o de instruir para a vida, ou seja, ela é reprodutora da lógica do capital. De acordo com Mészáros (2008, p.45), “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Contrárias a esta concepção de educação, compartilhamos e defendemos que “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam à lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p.48).

Para os alunos da Educação Especial, a legislação prevê o atendimento educacional especializado, como por exemplo, na Lei de Bases e Diretrizes - LDB 9394/96, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Resolução nº 4, de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, apenas para citar alguns. A LDB 9394/96, em art. 4º, inciso III recomenda “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”, o que deixa margem para atendimentos em instituições particulares.

De acordo com a legislação mais recente (BRASIL, 2009), o atendimento educacional especializado é ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado no período inverso da escolarização e, portanto, não é substitutivo às classes regulares.

Conforme a resolução nº4 de 2009, art. 2º, é função do Atendimento Educacional Especializado - AEE “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Para atuar como professor do AEE é necessário conforme art. 12 da mesma resolução, “[...] formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Como ocorre essa formação inicial para que professores do AEE possam efetivar o que está previsto por lei? Qual a concepção de aprendizagem presente nos cursos de formação destes professores? Que outros fatores influenciam o processo de ensino/aprendizagem dos alunos público-alvo do AEE? Não tenho a pretensão de responder todas essas perguntas, mas acredito que é necessário pensar e refletir sobre elas, verificando como os cursos de formação inicial estão abordando em seus currículos disciplinas que visem à escolarização dos alunos sujeitos da educação especial.

O discurso da educação inclusiva prevê que a educação é direito de todos e, portanto, todos os alunos devem ser matriculados em escolas regulares. Mas será que isso é possível? Será que há lugar para todos os alunos na escola? Garantir o acesso à escola garante o objetivo da educação que é o desenvolvimento do aluno? Se vivemos em um sistema capitalista, de características excludentes, como incluir todos os alunos no sistema geral de ensino?

Nesse sentido, não se pode falar em inclusão sem falar em exclusão, pois se você está incluindo é porque se subentende que alguém é excluído do interior da escola. Cabe pensar então como a inclusão escolar vem ocorrendo atualmente, e até que ponto é possível falar em inclusão.

De acordo com as Orientações para a Inclusão - Garantindo o Acesso à Educação para Todos, (UNESCO, 2005, p.6), para a inclusão escolar ser efetivada, as escolas

[...] necessitam de ser reestruturadas e que a pedagogia precisa de ser desenvolvida de forma a responder positivamente à diversidade de alunos – olhando para as diferenças individuais não como problemas a ser encarados, mas como oportunidades para enriquecer o ensino.

Ou seja, ao mesmo tempo em que as políticas públicas discorrem sobre a inclusão, sobre a inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, afirmam que as escolas precisam ser reestruturadas para poderem abarcar as diversidades existentes. Sendo assim, apesar de garantirem que a inclusão é a maneira que encontraram para promover o acesso de todos os alunos às escolas regulares,

alegam que as escolas não estão preparadas para tal inclusão, precisando ser reestruturadas. Tal documento forja a perspectiva inclusiva, como se pensasse em turmas heterogêneas e deixasse de lado a homogeneidade existente nas escolas, afinal esta se organiza estabelecendo um aluno padrão. Com isto, intensifica e sobrecarrega o trabalho do professor, com o discurso segundo o qual ele tem que, de forma voluntarista, abranger a diversidade, como um elemento positivo para todos da escola¹.

De acordo com o mesmo documento, há ainda um número elevado de crianças que não frequentam as escolas, porém, “Igualmente alarmante é o número incontável de outras crianças que, dentro do sistema escolar, são excluídas de uma educação de qualidade” (UNESCO, 2005, p. 8). Cabe pensar aqui: o que é considerado educação de qualidade nos termos do documento?

Observa-se então que, ao longo dos últimos anos tem se intensificado o número de políticas públicas que tratam da questão da educação especial relacionada à educação regular e assim, tem se falado muito sobre a inclusão dos alunos público-alvo da EE na rede regular de ensino. Exemplo disso é a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Resolução nº 4 de 2009, para citar apenas alguns documentos representativos da referida política².

Ao mesmo tempo, muitas pesquisas vêm sendo realizadas com a intenção de verificar o que as leis apresentam a respeito desta questão e o que realmente tem se efetivado. Não seria diferente com a questão da formação de professores da educação especial. Diversos pesquisadores vêm buscando analisar como ocorre a formação para professores da educação especial no sentido de que estes estejam aptos a promover a inclusão.

Porém, vale lembrar que não somente a formação dos professores, mas também outros fatores interferem no desenvolvimento destes alunos, como por exemplo: a organização da escola para receber estes alunos (infra-estrutura, acessibilidade, recursos e instrumentos didáticos, currículo), as condições sociais em que estes alunos vivem (saúde, alimentação, moradia, entre outros), as condições de trabalho desses professores para promoverem a escolarização e o desenvolvimento dos alunos (aqui não se trata apenas da formação que estes professores recebem, mas também a questão salarial, a carga horária de trabalho, reconhecimento

¹ Para ampliar essa discussão sugerimos a leitura: DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2000.

² Referência completa dos documentos: BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 24 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 24 de outubro de 2013. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4/2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf> Acesso em: 24 de outubro de 2009.

social desse profissional, o número de alunos por sala, a disponibilidade de materiais, entre outros). Além disso, cabe lembrar que as políticas públicas para a educação estão voltadas para os filhos dos trabalhadores. Nesse caso, cumpre referenciar que a discussão que estamos desenvolvendo acerca da educação de uma população identificada com características humanas específicas relacionadas à Educação Especial encontra-se mediada pelo antagonismo de classe social que funda essa sociedade.

Especificamente no que se refere à formação docente, segundo Michels (2006, p. 412), o Banco Mundial (1995) ressalta que

[...] a formação em serviço é uma estratégia eficaz para melhorar o conhecimento dos professores e, principalmente, diminuir o custo dessa preparação. Com tal indicação, essa agência conota à educação caráter economicista e impõe uma visão utilitarista e fragmentada para a formação. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) também destaca a educação à distância como a forma mais apropriada de formar os docentes.

Com uma política que considera a formação de professores apenas pelo viés economicista, vemos claramente o tratamento para com a educação, tanto no que diz respeito à falta de políticas que realmente visem qualificação deste profissional, quanto no que diz respeito a uma inclusão escolar de fato, pois se concordamos que a formação inicial já não dá o suporte necessário para estes professores atuarem em sala de aula com os alunos sujeitos da Educação Especial, o que dizer de uma formação em serviço, que na maioria das vezes ocorre à distância, sem acompanhamento dos órgãos competentes, com grades curriculares muito diversificadas umas das outras e com número de horas das disciplinas também muito diferentes.

A partir desta linha de pensamento sobre formação de professores, Michels (2005, p. 271) argumenta que

Mesmo hoje, quando a inclusão de deficientes no ensino regular constitui-se na bandeira de luta de quase todos os países, assistimos à manutenção de cursos de formação de professores para a Educação Especial tendo o modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas. Será possível pensar em “inclusão” mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas ou psicológicas?

Este é um fato percebido em algumas pesquisas analisadas no presente trabalho (BUENO, 1999; FERREIRA, 1999; MICHELS, 2005; MICHELS, 2006; MICHELS, 2011; BUENO, 2008), nas quais verifica-se que a formação do professor continua pautada no ensino de técnicas e métodos para serem trabalhadas com os alunos sujeitos da Educação Especial, o que acarreta no reforço de suas deficiências e acaba por não levar em conta as suas competências e capacidades.

De acordo com Bueno (1999, p. 156), a respeito das políticas de formação docente,

[...] estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva, não por “genérica falta de condições”, mas por absoluta falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial as universidades.

Mediante a análise do balanço de produção³, fica claro que a formação inicial dos professores está longe de ser a ideal, deixando muito a desejar. Conforme Bueno (1999, p. 156) explicita “tem-se colocado toda a ênfase na educação continuada, deixando implícito que a formação inicial não teria papel tão importante na qualidade do ensino e que a formação em serviço poderia suprir eventuais falhas”.

Se a formação continuada, em serviço, é a modalidade mais presente na política educacional que visa à formação de professores para a educação especial, qual o papel da formação inicial? Como essa formação está sendo pensada tanto no âmbito das políticas educacionais como pelas universidades? Estes questionamentos são recorrentes durante minha pesquisa, pois acreditamos que para pensarmos em uma formação inicial de professores com qualidade é fundamental pensarmos a respeito destas questões, afinal o que se espera de uma formação inicial se as políticas públicas não dão a importância necessária e predomina um entendimento segundo o qual a formação continuada poderia suprir eventuais falhas. Enfim, qual profissional queremos? Qual profissional a política está querendo formar com estas condições? Que função tem a formação inicial na política educacional? Se a formação de professores é assim proposta pela política educacional brasileira, como as instituições de ensino superior estão encaminhando essa formação? Há correlação entre a política de formação de professores para a educação especial, a política de inclusão e a proposta de formação das universidades? Qual concepção ou concepções presentes na formação de professores que atuam com os sujeitos da educação especial?

Buscando responder a estes questionamentos é que se propõe essa pesquisa, que tem como objetivo geral: Identificar qual concepção de ensino/aprendizagem está presente na formação inicial dos professores da educação especial que atuam no atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Florianópolis.

Para isto pretende-se:

- Analisar as concepções de ensino/aprendizagem presentes na proposta dos cursos de formação inicial dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;
- Compreender qual a relação existente entre a concepção presente na formação inicial e a proposição inclusiva;

³ O balanço de produção será explicitado na página 17.

- Cotejar a concepção presente na formação inicial dos professores da educação especial desta rede de ensino e a proposição de formação da política educacional brasileira.

Para realizar a análise das concepções de ensino/aprendizagem presentes na formação inicial dos professores do AEE tomamos como base as ementas dos currículos dos cursos de graduação dos professores envolvidos na pesquisa. Porém é importante salientar que não consideramos as ementas como elemento condicionante da disciplina, temos a ementa como um indicador do que será tratado ao longo da disciplina. Compreendemos que outros fatores influenciam no desenvolvimento da disciplina (por exemplo, como o professor irá conduzir o que está previsto na ementa), assim como não consideramos que estas ementas sejam os determinantes absolutos de como o professor do AEE irá desenvolver seu trabalho docente para com os alunos da EE, mas, para efeito desta pesquisa, nos deteremos nesse fator que consideramos de crucial importância.

Neste trabalho a rede de ensino de Florianópolis foi tomada para análise por ser expressão do que vem ocorrendo em muitos municípios brasileiros, ao assumir a perspectiva inclusiva como a mais adequada no atendimento dos sujeitos da educação especial. Nesta rede há ainda a presença das salas de recurso multifuncionais e dos professores do atendimento educacional especializado para atender esses sujeitos, encaminhamentos presentes nas atuais políticas educacionais para inclusão dos alunos sujeitos da Educação Especial na rede regular de ensino. De acordo com Michels, Carneiro e Garcia (2012, s/p.), “investigar uma rede municipal de ensino possibilita perceber, no plano local, a concretização de uma política”.

1.1 Justificativa

O anseio de pesquisar sobre formação de professores da educação especial surgiu logo ao entrar na graduação, no segundo semestre de 2009, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Por sempre ter tido interesse em estudar sobre Educação Especial, ao entrar na referida universidade, foi possível perceber que o currículo proposto por este curso não dá suporte necessário para futuros professores atuarem com alunos sujeitos da educação especial, pela falta de disciplinas específicas para este fim. Entendeu-se que o número reduzido de disciplinas específicas para a Educação Especial neste curso, sendo uma disciplina na sexta fase, denominada Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais I na sétima fase, e por último Educação Especial: conceitos, concepções e

sujeitos, na nona fase, não dão conta de abordar toda a especificidade existente na Educação Especial.

Em seguida, no ano de 2011, foi iniciada a participação em um projeto de pesquisa intitulado “**A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros**”. Esta pesquisa tem caráter interinstitucional, envolvendo pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ⁴. Ao mesmo tempo foi iniciada a participação nas discussões de dois grupos de pesquisa: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP), e em seminários, palestras e congressos com esta temática.

Com a temática definida, foi realizado um balanço de produção que possibilitou perceber um volume importante de produção referente à formação de professores, e ao mesmo tempo, uma escassez de produção no que se refere à questão da concepção de ensino/aprendizagem. Mais uma vez, sentiu-se a necessidade de saber e estudar mais sobre tal questão.

Este balanço de produção acadêmica foi realizado no site da ANPEd, verificando os trabalhos apresentados da 23^a à 34^a reunião anual, referentes ao GT15 – Educação Especial, e também os artigos publicados no Scielo, utilizando as palavras-chave: formação de professores/educação especial, formação de professores/educação inclusiva, e formação de professores/inclusão⁵.

Nos trabalhos da ANPEd do GT15, foram encontrados um total de 185 trabalhos referentes as reuniões 23^a a 34^a. Deste total, 79 trabalhos tinham como foco central uma deficiência específica, 35 trabalhos discutiam a inclusão de alunos da EE na rede regular e as políticas de inclusão, 18 trabalhos focavam a formação de professores, 5 trabalhos traziam relações sobre a Educação Especial e a Educação Infantil, 8 trabalhos falavam sobre os processos de ensino/aprendizagem, 4 trabalhos estavam relacionados à qualificação profissional dos alunos da EE para o mercado de trabalho, 9 trabalhos apresentavam conceitos sobre normalidade/anormalidade/deficiência, 4 trabalhos focaram nas salas de recursos e salas de apoio e 23 trabalhos tratavam sobre questões diversas e/ou tinham como foco mais de uma temática.

Tabela 1 - Balanço de produção da ANPEd: temática e nº de trabalhos encontrados

⁴ O projeto é coordenado na UFSC pela professora doutora Maria Helena Michels.

⁵ O início deste trabalho ocorreu em meados de 2011, pela participação no projeto de pesquisa através de bolsa de iniciação científica, que auxiliou e possibilitou desenvolver este trabalho desde então. O balanço de produção deste foi realizado também em 2011, por isso as reuniões posteriores da ANPEd e trabalhos publicados após esta data no Scielo não foram considerados neste trabalho.

Temática	Nº de trabalhos encontrados
Deficiência específica	79
Inclusão de alunos da EE na rede regular e políticas de inclusão	35
Formação de professores	18
Educação Especial e Educação Infantil	5
Processo de ensino/aprendizagem	8
Qualificação dos alunos da EE para o mercado de trabalho	4
Conceitos sobre normalidade/anormalidade/deficiência	9
Salas de recurso/salas de apoio	4
Questões diversas e/ou mais de uma temática	23
Total	185

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora.

Dos artigos verificados no banco de dados do Scielo foram encontrados apenas 17 trabalhos utilizando as palavras-chave: formação de professores/educação especial, formação de professores/educação inclusiva, e formação de professores/inclusão. Deste total, 8 trabalhos tinham como foco a formação de professores, 1 trabalho relacionava a Educação Especial com a Educação Infantil e 8 trabalhos ora repetiam trabalhos que já haviam sido contabilizados nas palavras-chave anteriores ora não tinham relação com a Educação especial (este caso foi específico quando foi utilizada as palavras-chave formação de professores/inclusão).

Tabela 2 - Balanço de produção do Portal Scielo: temática e nº de trabalhos encontrados

Temática	Nº de trabalhos encontrados
Formação de professores	8
Educação Especial e Educação Infantil	1
Trabalhos ora repetidos, ora sem relação com a EE	8
Total	17

Fonte: Tabela elaborada pela própria pesquisadora.

A partir da busca realizada sobre as produções acadêmicas referentes à formação inicial de professores da educação especial e à concepção de ensino/aprendizagem presentes em tais formações foi possível constatar sobre a importância de se realizar novas pesquisas sobre tal tema a fim de trazer novos elementos para discussão deste assunto.

1.2 Aspectos teórico-metodológicos

O ponto central do trabalho foi, por intermédio da análise dos currículos e projeto político pedagógico dos cursos de formação inicial dos professores que atuavam no AEE no ano de 2010 na Rede Municipal de Florianópolis - RMF, identificar quais as concepções de ensino/aprendizagem presentes nestas formações.

Conforme já mencionado anteriormente, o levantamento de dados desta pesquisa foi realizado em 2011, mediante o ingresso na bolsa de iniciação científica. Porém, apesar da coleta de dados ter sido realizada no ano de 2011, os dados disponibilizados pelo censo escolar neste ano eram dados referentes ao ano anterior, ou seja, de 2010.

Para desenvolver este estudo foi necessário verificar o número de professores que atuaram na RMF no referido ano, as universidades, os cursos e o ano de formação destes professores. Para selecionar estas informações utilizamos os micro-dados do censo escolar do INEP. Feito este levantamento, buscamos nas instituições os currículos que formaram estes professores e os projetos políticos pedagógicos da universidade formadora. Com os currículos em mãos selecionamos disciplinas que apresentavam termos que sugeriam tratar das concepções de ensino/aprendizagem. Após a seleção destas disciplinas, realizamos a análise das ementas das mesmas para perceber quais eram as concepções presentes nestes cursos. Nossa intenção foi verificar as concepções de ensino/aprendizagem com maior predominância nos cursos de formação inicial dos professores, pois entendemos que estas concepções influenciam no modo como o professor irá desenvolver sua prática para com os alunos da EE.

Por meio da coleta de dados vimos que dos 45 professores do Atendimento Educacional Especializado⁶ que atuaram na rede municipal de Florianópolis no ano de 2010, 16 são formados na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - entre os anos 1985 e 2006, e 8 são formados na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - entre os anos 1986 e 2009. Os demais professores, 21, foram formados em cursos diversos, ou seja, em várias universidades ou há indicação de que a universidade não é cadastrada⁷ no censo escolar (INEP).

⁶ Este número foi coletado através dos microdados do INEP, utilizando programa SPSS, especificamente o banco de dados dos docentes, no ano de 2010, no município de Florianópolis. Por intermédio deste banco obtivemos dados sobre quantos professores trabalhavam no Atendimento Educacional Especializado na rede no ensino regular. Ao acessarmos o banco de dados dos docentes obtivemos os códigos de cada professor. A partir daí, isolamos o código de cada professor para, um por um, selecionar as variáveis que nos dariam informações sobre cada um deles. Nesta pesquisa foram utilizadas as variáveis: sexo, idade, escolaridade, classe curso, código do curso superior, licenciatura curso, ano conclusão curso, tipo instituição curso, nome instituição curso, código da instituição do curso, especialização - pós graduação, mestrado, doutorado, pós-graduação, outros cursos - específico para educação especial, entidade/escola, localização.

⁷ Dos 21 professores que não serão alvos da pesquisa, 4 se formaram na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, 8 se formaram em Instituição não cadastrada pelo censo escolar, 2 na Pontifícia Universidade Católica do

Nesta pesquisa nos deteremos na análise da proposição de formação dos professores da UFSC e da UFSM, pois representam a grande maioria na rede, totalizando 24 professores. Destes 24 professores, 20 são mulheres e 4 homens, com idades entre 26 e 51 anos (dados coletados via microdados do INEP).

Abaixo segue o quadro com o ano de conclusão da formação inicial dos professores do AEE alvos desta pesquisa, idade e sexo dos mesmos. Todos estes dados foram coletados pelos microdados do INEP.

Quadro 1 - Instituição, ano de formação, idade e sexo dos 24 professores do AEE da rede municipal de Florianópolis alvos desta pesquisa.

Instituição	Ano Fomação	Idade	Sexo
UFSC	1985	47	F
	1986	48	F
	1992	43	M
	1992	48	F
	1994	41	M
	1994	43	M
	1996	42	F
	1999	32	F
	1999	51	F
	2001	33	F
	2003	46	F
	2004	29	F
	2005	29	F
	2005	29	F
2006	31	M	
2006	32	F	
UFSM	1986	49	F
	1995	40	F
	2002	31	F
	2002	35	F
	2002	40	F
	2003	32	F
	2005	31	F
2009	26	F	

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora a partir dos microdados do censo escolar coletados pela mesma. Dados referentes ao ano de 2010.

O que podemos perceber, imediatamente, é que entre o professor formado há mais tempo e o formado há menos tempo há um interregno de aproximadamente 20 anos. Esse dado nos permite levantar a hipótese de que houve alterações curriculares substanciais neste período de

tempo visto que muitas pesquisas, envolvendo a Educação Especial, foram desenvolvidas neste período.

Antes de iniciar a análise sobre os currículos propriamente, não podemos deixar de mencionar as dificuldades com que nos deparamos para encontrar os documentos necessários para a realização deste trabalho, especificamente. Falo isso em relação aos currículos e PPP da UFSC.

Acreditávamos, no início da pesquisa, que existia um arquivo com os currículos, dispostos em ordem cronológica, com suas sucessivas ementas, conteúdo programático, bibliografias e tudo mais. Fomos à secretaria do curso de Pedagogia e ao solicitarmos na coordenação de curso os currículos antigos, dos anos de 1981, 1985 e 1995, neste caso os que precisaríamos para esta pesquisa, não obtivemos sucesso. Após várias tentativas frustradas, obtivemos as propostas curriculares dos respectivos anos por outras vias.⁸ Sobre o PPP desta mesma instituição, foi possível o acesso apenas a versão mais recente deste documento, o qual traz muitas indicações sobre a alteração curricular para 2009, e não menciona muitas informações sobre os currículos anteriores. Ao solicitar para a coordenação do curso uma versão mais antiga do PPP para que pudessemos aprofundar nossas pesquisas, mais uma vez não obtivemos êxito.

Já em relação à Universidade Federal de Santa Maria que, com destaque, merece ser reconhecida, todos os dados solicitados foram fornecidos com rapidez e presteza.

A respeito da utilização dos microdados do INEP, consideramos que estes foram de fundamental importância para a realização desta pesquisa, pois, foi através dos microdados do INEP que tivemos acesso aos professores alvos da pesquisa e todas as informações referentes a sua formação. Somente após a utilização dos microdados pudemos dar seqüência ao trabalho, tendo as informações sobre onde e em que ano esses professores se formaram. Após obtermos esses dados iniciais, pudemos organizá-los para, então iniciarmos a busca pelo currículo dos cursos que os formaram.

Tomamos a análise dos currículos como análise documental. Para Shiroma, Campos e Garcia (2005) é de fundamental importância perceber que a produção de um texto ou de uma política não estão neutros em relação a outros textos ou políticas. Desta forma, deve se considerar o período e o contexto escrito. Para as autoras que tem a produção de Ball (1994) e de Taylor (1997) como base teórica,

Quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos. (BALL, 1994; TAYLOR, 1997). Além disso, é preciso considerar que os textos são freqüentemente contraditórios. Por isso, devem ser lidos em relação ao tempo e

⁸ Arquivo pessoal da Profa. Maria Helena Michels.

particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados a outros do mesmo período e local (BOWE; BALL apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.431).

Sobre a análise documental as autoras complementam que “os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.431). Por isso, a importância de uma leitura crítica e atenta dos documentos, a fim de se buscar sempre a maior clareza possível do que o documento quer tratar. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.432) afirmam mais, que “textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos”. Tais autoras consideram importante também a “desconstrução” dos textos

[...] visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído. Composto por contradições, um texto não é restrito a uma única, harmoniosa leitura. Pelo contrário, torna-se plural, aberto a re-leituras, não mais um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido (BELSEY apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.433).

Assim consideramos de grande importância a análise documental, pois é por intermédio dos documentos, que um objeto passa a produzir sentido para o leitor, afinal é na busca de informações e elementos nos textos já produzidos que um novo texto passa a existir, com a essência do autor que ali escreve.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.439), o interesse por trabalhar com documentos “não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação”.

1.3 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

A rede municipal de ensino de Florianópolis, em 2010, contava com 25.743 matrículas nas etapas de ensino da modalidade regular: educação infantil e ensino fundamental. Deste total, 25.395 alunos não possuíam nenhuma deficiência e 348 alunos⁹ possuíam algum tipo de deficiência, ou transtorno global de desenvolvimento¹⁰.

⁹ Não foi possível verificar quantos são os alunos matriculados no AEE, pois os microdados do censo escolar do INEP só fornecem esta variável até o ano de 2008.

¹⁰ De acordo com a Resolução nº4 de 2009, Art. 4º são considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do

Inicialmente estes dados nos mostram que o número de alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno inseridos na rede regular ainda é mínimo, aproximadamente 1,35 %, comparado com o total de alunos que não possui deficiência ou transtorno, em média de 98.64%.

No mesmo ano, o número de docentes que trabalhavam na rede municipal desta cidade era de 2.069. Já o número de docentes do AEE era de 45, segundo dados do censo educacional de 2010.¹¹

Dos 45 docentes do AEE, verificou-se que a maioria (16) se formou na Universidade Federal de Santa Catarina. Na Universidade Federal de Santa Maria formaram-se 8 docentes e o mesmo número de professores formaram-se em Instituição não Cadastrada no censo escolar. A Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina contou com 4 docentes formados, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Universidade do Sul de Santa Catarina computaram 2 docentes cada, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Roraima um docente cada. Três docentes não possuem formação em nível superior o que parece indicar que estes atuam no AEE com formação em nível médio.

Dos 348 alunos que possuíam algum tipo de deficiência ou transtorno, matriculados na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no ano de 2010, a maior incidência foi de alunos com deficiência mental com 146 alunos matriculados, seguido pela deficiência física com um índice também elevado de 117 alunos. A deficiência múltipla teve 48 matrículas, deficiência auditiva 32, surdez 30, baixa visão 25, e cegueira 12 matrículas. Os alunos com transtorno global do desenvolvimento totalizaram 52 matrículas sendo com autismo 47 e com Síndrome de Asperger 3, transtorno desintegrativo da infância - TDI uma matrícula e uma matrícula de aluno com superdotação. Abaixo quadro com as respectivas informações:

Quadro 2 - Distribuição tipo de deficiência, transtorno ou superdotação por número de alunos.

Tipo de deficiência, transtorno e/ou superdotação	Nº de alunos
Deficiência mental	146
Deficiência física	117

desenvolvimento aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

¹¹ Há divergências nestes dados, pois, conforme a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em 2010 o número de docentes do AEE era de 38 docentes para 19 salas de recurso, totalizando dois professores para cada sala. Para efeito desta pesquisa utilizaremos os dados disponíveis no banco de dados do INEP, aqui utilizando o sistema SPSS, pois, entendemos que este nos disponibilizou muito mais informações a respeito de tais professores.

Deficiência múltipla	48
Deficiência auditiva	32
Surdez	30
Baixa visão	25
Cegueira	12
Autismo	47
Síndrome de Asperger	3
TDI	1
Superdotação	1

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora a partir dos microdados do SPSS coletados pela mesma. Dados referentes ao ano de 2010 ¹².

A maior incidência destas matrículas foi no ensino fundamental, com 249 matrículas, seguidas de 99 matrículas na educação infantil. O ensino médio não é ofertado pela rede municipal de Florianópolis. Segue quadro com as informações citadas.

Quadro 3 - Distribuição de alunos por nível/etapa de ensino.

Nível/etapa de ensino	Nº de alunos matriculados
Educação Infantil - Creche	44
Educação Infantil - Pré-escola	55
Ensino Fundamental de 8 anos - 5ª série	36
Ensino Fundamental de 8 anos - 6ª série	35
Ensino Fundamental de 8 anos - 7ª série	34
Ensino Fundamental de 8 anos - 8ª série	17
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º ano	26
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º ano	21
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º ano	25
Ensino Fundamental de 9 anos - 4º ano	55

¹² Ao realizar o somatório destas matrículas, vemos que dá um total de 462 alunos, em vez de 348 conforme informação fornecida pelo número de matrículas. Entendemos que isto ocorre pela falta de informações fornecidas para quem preenche os dados nas escolas. Outra hipótese refere-se ao fato de um aluno ter sido contabilizado com duas ou mais deficiências. Consideramos de suma importância a realização de pesquisas para a verificação de como ocorre este preenchimento de dados na escola.

1.4 Organização do texto

Este trabalho está composto, além da introdução, por mais quatro capítulos e as considerações finais, nos quais procuramos aprofundar nossos estudos no que se refere à análise das concepções de ensino/aprendizagem presente nos cursos de formação inicial dos professores que atuavam no AEE na rede municipal de Florianópolis no ano de 2010. Para realizar tal análise fez-se necessário conhecer a história da Educação Especial, as políticas de educação de perspectiva inclusiva, as concepções de ensino/aprendizagem e as alterações curriculares dos cursos de formação inicial dos professores do AEE.

Na *Introdução* são apresentados os objetivos do trabalho, os aspectos teórico-metodológicos, a justificativa, a caracterização da rede de Florianópolis.

Com o capítulo *A Educação Especial no cenário da Educação Brasileira* tivemos como objetivo apresentar como foi sendo pensada a Educação Especial no Brasil. Quais os marcos dessa educação no decorrer dos anos.

No capítulo *A perspectiva inclusiva na Educação Especial* discorremos sobre as políticas educacionais no que diz respeito à educação especial. Com esse capítulo tivemos a pretensão de mostrar como a Educação Especial se configura hoje, sob o discurso de educação inclusiva. Percebemos que o discurso político trata basicamente da inclusão social dos alunos da EE, não tratando a escolarização como uma prioridade, e apoiando-se em práticas espontaneístas. Tratamos também a respeito do professor do AEE e como ele se configura nesta política.

No terceiro capítulo, *As diferentes concepções de ensino/aprendizagem: algumas aproximações*, apresentamos algumas considerações a respeito das concepções de ensino/aprendizagem comportamental, construtivista, e sócio-histórica, para entendermos como estas concepções percebem o sujeito da educação especial. Com este capítulo concluímos que a concepção que oferece elementos mais substanciais para pensar a escolarização dos sujeitos da educação especial é a concepção sócio-histórica.

Com o capítulo *Formação de professores*, discorremos sobre os professores do AEE que atuam na rede Florianópolis, e também analisamos as ementas dos cursos que formaram estes professores. Percebemos que a grande maioria desses professores tiveram suas formações iniciais pautadas na concepção construtivista. Consideramos que esta concepção não dá suporte para o trabalho de escolarização a ser desenvolvido com os alunos da educação especial.

A última parte do trabalho refere-se às *considerações finais*, em que são apresentadas algumas conclusões sobre as análises realizadas ao longo do trabalho a respeito das concepções de ensino/aprendizagem presentes nos cursos que formaram os professores do AEE.

2. A Educação Especial no cenário da Educação Brasileira

Nas duas últimas décadas muito se tem falado a respeito da Educação Especial, ou melhor, de se incluir os alunos sujeitos da Educação Especial - EE no sistema regular de ensino. Mas, para entender o porquê de tanta ênfase hoje em tais sujeitos precisamos saber como se deu esse processo desde seu início, conhecendo seus sujeitos e como eram tratados, entendendo que as explicações sobre os sujeitos da EE vão mudando de acordo com a sociedade existente em dado momento. Para tratar a respeito da história da EE no Brasil, utilizarei como referência os autores Bueno (1997), Januzzi (2004) e Mazzotta (1996).

Segundo Bueno (1997), no decorrer da história, as pessoas que mostravam alguma característica diferente da maioria das pessoas do seu meio social eram tidas como anormais, mas não pela diferença em si, e sim pelas conseqüências que esta diferença trazia para o sujeito em sua participação na sociedade, pela impossibilidade de fazer certas coisas que as outras pessoas podiam fazer.

Se os cegos foram identificados, desde os tempos mais remotos, isto se deve ao fato de que essa *diferença orgânica* gerou conseqüências na relação que esses indivíduos mantinham com o meio, impossibilitando-os de se constituírem como seres normativos, isto é, essa diferença se constituiu, pela *relação exigências do meio - características orgânicas*, em anormalidade. Assim, na pré-história, na medida em que as condições de vida do homem o colocavam muito próximo do plano da animalidade, as conseqüências da cegueira se relacionavam com as possibilidades de sobrevivência física e, por isso mesmo, foram identificadas (BUENO, 1997, p.163).

Percebe-se deste modo que o conceito de anormalidade social vai se transformando de acordo com a sociedade e com as novas necessidades que vão surgindo. Bueno (1997) aponta que essas pessoas tidas como anormais no séc. XVIII eram mantidas em instituições ou em hospícios. Ambas tinham como função isolar esses indivíduos da sociedade como forma de proteger a sociedade de possíveis manifestações que tais pessoas poderiam vir a ter. As pessoas eram colocadas nesses locais, pois se entendia que sua conduta anormal era irreversível, ou seja, não poderia ser curada. Entende-se desta maneira que estas pessoas eram deixadas nessas instituições para serem tratadas/cuidadas e isoladas da sociedade, sem que houvesse uma preocupação pedagógica com o seu desenvolvimento. De acordo com o autor

Os hospícios eram, na verdade, locais de internação dos mais diferentes tipos de desajustados, de tal forma que adentravam seus muros usuários, mulheres de conduta extravagante, visionários, paralíticos, criminosos, e isso ao ponto de, em 1737, o Hospício de Bicêtre passar por ampla reforma objetivando uma divisão mais radical de sua população, agora vivendo em pavilhões separados para loucos, internados por cartas régias, “pobres bons”, paralíticos, doentes venéreos, delinquentes e crianças da correção (BUENO, 1997, p.165).

Bueno (1997) apresenta que na segunda metade do século XVIII em Paris surgem as primeiras instituições para crianças deficientes, voltadas para crianças cegas e surdas. Porém, diferente dos hospícios, essas instituições tinham alguma perspectiva de recuperação, e procuravam desenvolver algumas habilidades com essas crianças como, por exemplo, a fala ou linguagem gestual para os surdos e letras em relevo para os cegos, ou ainda conhecimentos e habilidades para o trabalho. Essas instituições se diferenciavam ainda dos hospícios por terem caráter aberto, então para aqueles que tivessem possibilidades podiam frequentá-la em regime aberto.

Apesar de possibilitar o acesso à cultura e desenvolver potencialidades e habilidades de tais crianças, além de habilidades necessárias para a vida em geral, tais instituições continuaram por separar e segregar essas crianças, pois isolavam estas da sociedade, principalmente crianças das camadas populares. Bueno (1997) menciona que essas instituições logo perderam sua primeira função (a de possibilitar o acesso a cultura e desenvolver potencialidades) o que trouxe conseqüências para a educação que lá pretendia se desenvolver com tais crianças. Relata que esses institutos acabaram se transformando em asilos, com função básica de organizadores de mão-de-obra barata. Esta segregação e os baixos índices alcançados por estas pessoas, com relação à escolaridade, acabaram por reforçar e disseminar a concepção de deficiência como a de pessoas incapacitadas.

De acordo com Mazzotta (1996), ao longo da construção da história da EE, muitos dos atendimentos aos deficientes foram realizados com outros propósitos que não o educacional. O autor relata que até o século XVIII o entendimento sobre o deficiente estava ligado a questões místicas e ao ocultismo, e que, portanto, não havia “base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 1996, p.16). Assim, por não se saber muito a respeito destas pessoas consideradas deficientes, eram deixadas “de lado”, marginalizadas e ignoradas. A religião também contribuiu para marginalizar estas pessoas ao usar o discurso de homem como “imagem e semelhança de Deus” (MAZZOTTA, 1996). Predominava a idéia de que a condição dos deficientes, tidos também como inválidos e incapacitados, era imutável, portanto, não era necessário se pensar em serviços para atender esta população.

Foi na Europa que apareceram os primeiros movimentos para atendimento aos deficientes, “refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”

(MAZZOTTA, 1996, p. 17). Essas medidas se expandiram para os Estados Unidos e Canadá e logo para outros países, incluindo o Brasil.

Segundo Mazzotta (1996) a organização dos serviços para atendimento aos deficientes no Brasil foi inspirado nas experiências da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte no século XIX. Durante este século as atitudes voltadas a este público se caracterizavam como iniciativas isoladas, pois era interesse de apenas alguns educadores o atendimento educacional destes alunos.

De acordo com Januzzi (2004) o marco para se pensar nesses sujeitos foi o período pós segunda guerra mundial, nas décadas de 1940 e 1950, em que houve nos Estados Unidos uma preocupação em trazer essas pessoas mutiladas da guerra de volta para o mercado de trabalho, com repercussões em torno da atenção dedicada aos deficientes de modo geral. Essa mobilização chega também ao Brasil. “Este interesse em diversos países era justificado em prol do desenvolvimento, a fim de torná-los úteis a sociedade” (JANNUZZI, 2004, p.138).

Para Bueno (1997, p. 169)

Boa parte da trajetória histórica da educação especial no Brasil parece pouco diferir da dos países europeus avançados e dos Estados Unidos, ocorrendo, como em outras áreas, apenas um atraso em relação à adoção de práticas inovadoras. Assim, a educação especial brasileira parece acompanhar os três momentos marcantes da educação especial no período pós-revolução industrial: 1) o da criação de instituições de internação; 2) o da disseminação do atendimento, com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) a integração do deficiente na rede regular de ensino.

A primeira iniciativa em relação ao “atendimento escolar especial aos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 1996, p.28) foi em 12 de setembro de 1854, quando Dom Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428 fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A criação de tal instituto se deve, em grande parte, a José Álvares de Azevedo, cego brasileiro, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris fundado no século XVIII. Em 17 de maio de 1890 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passa a se chamar Instituto Nacional dos Cegos, sendo aprovado seu regulamento a partir do Decreto nº408. Em janeiro de 1891 o instituto novamente recebe outro nome, através do Decreto nº 1320, passando a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC).

D. Pedro II também criou o Imperial Instituto dos Surdos - Mudos, em setembro de 1857, pela Lei nº839. Cem anos após a criação de tal instituto, em 1957, este passa a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, pela Lei nº 3.198.

Mazzotta (1996) menciona que além destes registros há outros ainda no Segundo Império para atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes, como por exemplo, em 1874, o Hospital Estadual de Salvador na Bahia, hoje chamado Hospital Juliano Moreira. Este

hospital “iniciou a assistência aos deficientes mentais”, porém, de acordo com o autor, não há informações suficientes sobre o tipo de assistência que era prestada. Nas palavras do autor “Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico” (MAZZOTTA, 1996, p. 30).

Para Bueno (1997, p.170) “a noção da necessidade de segregação dos anormais como forma necessária para a sua “educação” deve ter sido muito mais contundente em nosso país”, pois o autor afirma que, diferente dos institutos europeus, apesar de se constituírem como internatos, muitos dos alunos eram da população da nobreza, freqüentando assim, o instituto em caráter aberto, não sendo necessário separá-los do seu meio social. No Brasil, o autor afirma que não houve outra iniciativa não segregacionista antes de 1930 com a criação das primeiras classes especiais nas escolas regulares.

O atendimento às crianças deficientes pela forma de internato cria, de acordo com Bueno (1997), uma identidade social segundo três dimensões: a primeira é que se deve separar essas pessoas do convívio social, para protegê-los, a segunda é que quem conseguia a matrícula nestas instituições era visto como privilegiado, tendo em vista a falta de ampliação destas instituições, assim o número de vagas era limitado, e a terceira é que o baixo rendimento que estas pessoas tiveram nestas instituições contribui para a imagem de incapacitados.

Um segundo momento da EE no Brasil para Bueno (1997) ocorre entre o início do século e a década de 1950. Este período se caracteriza pela disseminação das instituições especiais e a tentativa da escola regular de homogeneizar as classes, detectando “alunos-problema”, preocupados em aumentar a produtividade escolar. No Brasil nesta época a escola ainda era para poucos, e com o discurso à tona de que os deficientes deveriam ser atendidos em sistemas de ensino especial, os deficientes acabavam sendo duplamente excluídos, pois nestas instituições também era reduzido o número de atendimento e sem a obrigatoriedade nesta época da educação para deficientes, muitas destas crianças permaneciam tanto fora das escolas regulares quanto das instituições. O autor revela que a ampliação destas instituições que tinham por entendimento a irreversibilidade da anormalidade, contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem tratadas de forma assistencial, sendo deixadas de lado discussões a respeito de seus direitos. O objetivo aqui era o de cuidar e controlar esses sujeitos.

Bueno (1997, p. 173) menciona um terceiro momento da EE que vai dos anos 1950 até os dias atuais, que é caracterizado

[...] pela expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de educação especial no nível do governo federal e de todos os estados da Federação, bem como pela disseminação de uma rede privado-assistencial que atinge todo o país e que tem sido caracterizada, exclusivamente, como um avanço em relação aos momentos anteriores. Essa ampliação possui

características marcantes que, com certeza, constituem fatores decisivos para a disseminação de uma determinada concepção de anormalidade, quais sejam: a da inclusão de outras categorias no rol das anormalidades e da conseqüente relação contraditória entre a exclusão do “aluno-problema” das classes regulares e da luta pela incorporação da educação dos deficientes no ensino regular; o da pequena abrangência, em termos estatísticos, do atendimento à criança normal; e o da falta de qualidade dos serviços especializados.

Outras categorias foram sendo incorporadas no rol das anormalidades. No primeiro momento da EE eram atendidos deficientes mentais, auditivos e visuais (e muito pouco os deficientes físicos), e agora no terceiro momento outras categorias vão sendo incorporadas, passando a “englobar sujeitos cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados” (BUENO, 1997, p.174). Aqui os alunos com dificuldades de aprendizagem passam a ser confundidos como deficientes mentais leves, ou seja, o aluno não tem uma deficiência, trata-se de questões do processo de escolarização. O autor revela ainda que, apesar do número de instituições ter sido ampliado, continuaram a atender um número reduzido de deficientes, “*os quais permanecem sem atendimento e conseqüentemente com grandes dificuldades de integração social*, o que contribui para que a sociedade em geral os encare como incapazes de adquirirem autonomia” (BUENO, 1997, p. 175). Bueno (1997) afirma assim, que tais instituições de EE, não ofereciam atendimento qualificado, tendo em vista os baixos índices de escolarização de seu alunado.

Sobre a criação das classes especiais nas redes regulares de ensino, Bueno (1997) faz uma crítica à forma como essas classes funcionam, pela não seriação, pois para ele,

[...] a eliminação da seriação, aliada aos baixos níveis de escolarização alcançados, cria uma distinção entre o alunado das classes regulares e o alunado das classes especiais, a qual tem influência decisiva nas concepções sobre as possibilidades de aprendizagem e de escolarização da criança deficiente. Em outros termos, a não seriação, e o baixo rendimento contribuem, de forma muito mais significativa do que se possa imaginar, para a cristalização de uma concepção de irreversibilidade e de incapacidade para o aprendizado como decorrência da deficiência, e não como decorrência da má qualidade dos processos educacionais.

Januzzi (2004) aponta que até 1973 no Brasil não existia nenhum órgão em nível federal para regulamentar a educação especial, cada município e estado tinha sua autonomia. É neste ano que é criado então pela primeira vez um órgão que passa a coordenar as iniciativas referentes à EE, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, criado pelo Decreto nº 72.425/1973 no governo Médici. Mas, mesmo agora existindo órgão nacional, não é uma política nacional ampla, os serviços não estão disponíveis para todos, sendo atendida uma parcela reduzida da população deficiente.

O CENESP passou por muitas modificações desde sua criação, primeiramente vinculado ao Ministério da Educação - MEC, o que lhe garantia um caráter autônomo, com acesso mais

facilitado ao financiamento. Em 1981 passa a ser vinculado a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, perdendo autonomia administrativa e financeira. Em 1986 é transformado em Secretaria de Educação Especial - SESPE, voltando à base da estrutura do MEC, nessa fase o responsável é um advogado que não tem a ver com a EE e a sede que era no Rio de Janeiro passa para Brasília. Em 1990 a SESPE é extinta e a educação especial vai para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB). Em 1992 volta a ser Secretaria de Educação Especial, com nova sigla, SEESP. Em 2011 é extinta e passa a funcionar a coordenadoria de educação especial na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, novamente perde autonomia administrativa e financeira (JANUZZI, 2004).

Para Januzzi (2004), a educação especial manter-se sempre ligada à educação representou progresso, tendo em vista que em alguns países ainda deixavam os deficientes sob responsabilidade do bem-estar social. Destacou também sobre as oscilações ocorridas pelos cargos administrativos e também por esta modalidade de educação que

[...] ora a ênfase é colocada na especificidade desses alunos, a ponto de necessitar de um órgão para sua gestão, que poderia sugerir até um ramo paralelo de ensino, com pessoas afeitas a trabalhar na área, [...] ora os deficientes são considerados realmente integrantes do sistema comum, regular, e portanto na mesma administração da Secretaria do Ensino de 1º e 2º graus (JANNUZZI, 2004, p. 157).

Jannuzzi (2004) apresenta que mesmo com a criação do CENESP no Brasil, muitos estados não aderiram às normas fixadas por este órgão. Relata ainda que a educação especial continuou por existir como “um ramo de certa forma paralelo ao regular” (JANNUZZI, 2004, p.158). A autora menciona também que o próprio GT de criação da CENESP assumia um conceito amplo sobre quem eram os alunos da EE e que sobre o atendimento a estes alunos continuava por aparecer a marca do assistencialismo, o que deixava dúvidas se realmente a sistematização de conhecimentos ocorria ou se a preocupação era somente com a área da saúde. “No decorrer desta tentativa de captar a construção escolar da educação especial, encontrei, às vezes, manifestações da percepção oficial sobre a dificuldade de real integração desse alunado” (JANNUZZI, 2004, p. 162).

Em 1986, no Brasil é criado outro órgão, ligado ao Gabinete Civil da Presidência da República. A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, que tinha por finalidade a integração social do deficiente. Este órgão foi criado para pensar em ações voltadas para a integração para além da educação, pensando também na integração do deficiente na sociedade, no trabalho, nos espaços de convivência, na sua reabilitação. Migrou por diversos ministérios e nove anos após sua criação se vinculou ao

Ministério da Justiça. Este órgão conta com alguma participação dos próprios deficientes (JANNUZZI, 2004).

Em 1999 é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE, vinculado ao Ministério da Justiça. Este é um conselho do qual fazem parte representantes da sociedade civil e do governo, sua função é “acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência (artigo 2º, item II)” (JANNUZZI, 2004, p. 169).

Vemos que mesmo esses órgãos, todos sendo muito novos, sofreram diversas modificações, o que nos leva a pensar sobre as conseqüências destas mudanças para a EE e a educação dos alunos desta modalidade.

Com este breve histórico percebemos que desde as primeiras iniciativas voltadas a educação especial já vinham ocorrendo disputas de concepções sobre qual a melhor maneira de educar tais crianças e jovens. O que se verifica é que as instituições especializadas acabavam fazendo um trabalho assistencialista, mais voltado à saúde, deixando esquecidas as questões educacionais e escolares. Porém, como também podemos perceber, as classes especiais nas redes regulares também não davam conta de atender essa população e ainda acabavam por fazer uma separação entre os alunos da EE dos outros alunos da escola, criando distinção entre estes.

Assim, verificamos que em um primeiro momento da história o atendimento a pessoas com deficiência era realizado de forma a isolá-las do resto da sociedade, para que não causassem mal a outras pessoas, e para que também fossem protegidas e cuidadas, não era pensado no caráter pedagógico, eram colocadas em hospícios e instituições de caráter variado. Depois são criadas as instituições próprias para os deficientes que tinham como função primeira a de possibilitar o acesso a cultura, mas logo perdem essa função, e acabam novamente apenas com sua função assistencialista. Em seguida começa a se falar na integração do deficiente na rede regular de ensino através das classes especiais, mas como a escola ainda era para poucos, os deficientes integrados nesta rede também eram em número muito reduzido. Percebeu-se que essa integração na rede regular causou uma segregação dentro da própria rede, diferenciando os alunos da EE dos outros alunos. Neste século o que se tem falado como mais apropriado para estes alunos é a inclusão na rede regular, na classe comum juntamente com os alunos que não fazem parte da educação especial. O que temos percebido é que apesar de incluídos na sala de aula comum com os outros alunos, estes alunos acabam sendo excluídos do sistema de ensino em sua grande maioria, assim a exclusão e a segregação escolares continuam, porém agora, reordenadas pelas políticas de inclusão.

É a partir da LDB 9.394/96 que a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade da educação escolar, contribuindo para ser vista não mais como um sistema paralelo, mas como parte do sistema de ensino. De acordo com esta lei “Art. 58º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, s/p).

3. A perspectiva inclusiva na educação especial e o professor do AEE

É notório nos últimos anos o movimento em torno das políticas educacionais no que se refere à educação especial, especificamente no que diz respeito à inclusão de alunos sujeitos da educação especial no sistema regular de ensino. Para entender sobre as atuais mudanças nas políticas educacionais, precisamos antes disso, entender como essas políticas se organizavam anteriormente, pois, conforme Michels (2006, p.407) “[...]a escola hoje é conclamada a ser democrática, “para todos”, uma escola inclusiva. Porém, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazer uma análise ingênua sobre seu papel social”.

Para Kassar (2011a, p.42) a Educação Especial tem ganhado nas últimas décadas, “contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país”. Segundo a autora, a análise da educação para os alunos da EE só pode ser entendida levando em consideração o percurso da história da educação de um determinado país. A autora menciona que no início da República, as primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência surgem baseadas nas idéias já disseminadas na Europa. Essas pessoas eram tidas como anormais e o discurso que prevalecia era o discurso médico, tanto nas literaturas quanto nas legislações educacionais vigentes na época. O acesso à educação e à escolarização era reservado apenas para os alunos normais.

A formação de um grupo de “anormais”, para a época, era utilizada seja para seu impedimento de freqüência à escola, seja para atenção de uma educação especializada, preferencialmente em escolas especializadas. Muitos estados implantaram serviços de higiene para identificação de crianças anormais e instituição de salas de aulas homogêneas, consideradas à época como mais produtivas (KASSAR, 2011a, p. 44).

Segundo esta mesma autora, “acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo” (KASSAR, 2011b, p.63). Assim foi se configurando o atendimento educacional para as pessoas com deficiência separadamente

das pessoas que não apresentavam anormalidades. “Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum”. Essa separação ocasionou na constituição da educação especial como um sistema paralelo de ensino, “de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (KASSAR, 2011b, p.62). A autora menciona que a formação da educação especial surgiu em um contexto em que nem a educação pública geral recebia atenção.

De acordo com Kassar (2011a), enquanto que no Brasil, na década de 1960, a taxa de escolarização obrigatória de apenas quatro anos ainda era realidade de muitos poucos, longe de ser universalizada, nos países europeus a universalização do ensino obrigatório foi atingida e estes já caminhavam para a expansão do 2º grau. Segundo a autora, pelas características dessa educação, “[...] a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira” (KASSAR, 2011, p.44).

A educação dos “excepcionais” é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, ao mencionar que a matrícula destes alunos deve ser realizada sempre que possível na rede regular de ensino, mas ainda assim, garante apoio financeiro para as instituições especializadas. Esta lei, de acordo com a autora,

Chama a atenção a proposição da matrícula na rede regular para alunos que, cerca de trinta anos antes, eram dispensados da escola. A adesão do país a acordos internacionais pós-1948 pode ser considerada impulsionadora dessa ação, além dos movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiências e a disseminação de preceitos da Escola Nova. A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada pela conferência geral da UNESCO em 1960, traz pressupostos importantes adotados formalmente no Brasil (KASSAR, 2011a, p. 44).

Em outro momento Kassar (1999) sobre a Lei 4.024/61 pondera que

Ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas privadas de caráter assistencial (com algumas exceções) (KASSAR, 1999, p.28).

Em 1971 o ensino obrigatório passa a ser de oito anos pela Lei nº 5.692, e esse período foi crucial para a formatação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação da CENESP, órgão vinculado ao MEC, que tinha como função formular e impulsionar ações referentes à EE no Brasil (KASSAR, 2011a). De acordo com a autora, apesar dos esforços para a universalização e expansão do ensino público, poucas eram as pessoas que no final dos anos 1970 concluíam seus estudos. Foi nesse contexto em que a Educação Especial

[...] foi aos poucos tomando corpo como ação do poder público, de modo que durante essa década diversas classes especiais foram implantadas em todo o país, sendo que o setor público chegou a atender 97,8 % dos alunos em situação de “integração”, ou seja, matriculados em estabelecimentos de ensino regular no início dos anos de 1980 (BRASIL, 1984). No entanto, até finais da década de 1980, o setor público atendeu, em sua maioria, alunos com deficiências leves e muitos repetentes, oriundos da ineficaz escola brasileira descrita no relatório acima, em classes especiais. Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais (KASSAR, 2011a, p.46).

A lei 5.692/71 sobre os alunos com deficiência menciona que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, s/p).

Sobre a LDB 5.692/71 Kassar (1999) discorda com a forma como são caracterizados os alunos da educação especial, pois, na visão da autora, esta lei deixa margem para que sejam atendidas crianças atrasadas em relação à idade regular como se tivessem algum tipo de deficiência, o que para a autora evidencia o descaso do serviço público com a educação em geral.

De acordo com Kassar (1999, p. 30), é no Parecer do CFE 848/72 que é dada evidência a educação especial, quando neste é enfatizado “a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento adequado a excepcionalidade”. Porém a autora questiona quais seriam essas técnicas e serviços adequados para tal atendimento.

É a partir da Constituição Federal de 1988, que a educação passa a ser entendida como um direito social. A partir desta data também a política educacional passa a ser discutida como uma política universal, causando mudanças no sistema de ensino, embora seja razoável pensar que até o presente momento a Educação Básica não foi universalizada no Brasil. É neste momento em que passa a ocorrer a disseminação da idéia de uma Educação Escolar Inclusiva (KASSAR, 2011a). A autora menciona que um dos aspectos que levou a disseminação das idéias da educação inclusiva se refere às convenções internacionais aceitas e ratificadas pelo Brasil na década de 1990. Esses acordos dizem respeito “[...] ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais”. A autora complementa que “Nesse processo, as nações têm suas ações reguladas – em certa medida – pelas agências multilaterais” (KASSAR, 2011a, p. 47).

[...] o Governo Federal desde a década de 1990 tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos como parte do sistema de proteção social. No entanto, também a partir dessa década, o governo brasileiro passou claramente a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista (KASSAR, 2011b, p.69).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO e pelo Banco Mundial, em Jontien, Tailândia, e a partir desta, coube ao Brasil, assegurar a universalização do direito à Educação. De acordo com Kassir (2011b, p.70) o movimento de Educação para Todos, “atinge, de certa forma, as pessoas com deficiências. No entanto, parece-nos que as propostas direcionadas a essa população têm também alguns elementos específicos”. Kassir (2011b) expõe ainda que em levantamento realizado pela UNESCO constatou-se que na década de 1980 a Educação Especial ocorria principalmente em escolas especiais separadas, atendendo um número reduzido de alunos. A partir de tal levantamento, a UNESCO afirma que o atendimento a tais pessoas não poderia ocorrer somente nessas escolas e centros especiais. Indica ainda que tanto as escolas especiais quanto as escolas regulares devem realizar mudanças para integrar estes alunos.

No Brasil, um marco importante para as discussões a respeito da Educação Especial no ensino regular foi a Declaração de Salamanca, “fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, ocorrida na Espanha, em 1994” (KASSAR, 2011b, p.71). Tal declaração expõe a respeito dos altos custos para se manter essas instituições especiais, entendendo que, portanto, “as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros” (KASSAR, 2011b, p. 71).

Bueno (2008) sobre o discurso da inclusão menciona que “a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994” (BUENO, 2008, p.44). Em análise sobre as reformas educacionais e as políticas educacionais vigentes o autor relata que

[...] ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Mas, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de educação especial, os processos de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 90, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar. Se, por um lado, desde a Declaração, a ênfase se volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos, por outro, não se pode deixar de lado o fato de que ela é derivada da preocupação com a chamada “escola para todos”, cujo marco maior foi a Declaração de Jontiem, que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem” (BUENO, 2008, p. 46).

Michels (2006), em análise sobre a reforma educacional brasileira dos anos 1990, menciona que nesta, a inclusão “aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais” (MICHELS, 2006, p.407).

De acordo com Vaz (2013, p. 54)

O discurso que vislumbra uma educação inclusiva é uma parte do projeto político que visa à inclusão social. O termo educação inclusiva ganhou destaque no Brasil em meados dos anos 1990 pelas mediações concebidas nos programas internacionais divulgados em conferências internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990), a Conferência de Salamanca (1994) e a Conferência Mundial de Educação Para Todos (EFA) realizada em Dakar no ano 2000. Os discursos políticos aglutinaram conceitos que a priori eram bandeiras de luta dos movimentos populares e de esquerda para conseguirem atingir o consenso em torno do projeto de sociedade que se pretende manter, tendo o capital como educador. Apesar de esses conceitos e termos terem sofrido mudanças de significados, são utilizados de forma a humanizar o discurso e torná-lo mais compreensível e aceitável pela população.

A respeito da Declaração de Salamanca Vaz (2013, p. 61) aponta que

A política de EE na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivos primordiais, prescritos em seus documentos, eliminar o preconceito, a discriminação e as diferenças de acesso à escola, afirmando-se como participante dos preceitos proclamados na Declaração de Salamanca, que defende a proposta de “educação para todos” ao citar que a educação inclusiva é “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 1). Ressaltamos que, embora usualmente esse documento venha sendo referido como da EE, ele tem como objetivo a inclusão social de todos os indivíduos, sendo a EE uma das frentes para se atingir o projeto de “educação para todos”. O uso do termo inclusão, pelo visto, contribui para a falta de definição concreta sobre o que é a EE hoje, pois, ao referenciá-la como educação inclusiva, retira-se o conhecimento específico do campo e coloca-se a proposta de EE na perspectiva inclusiva como uma alternativa para o êxito da inclusão social tão proclamada.

Segundo Kassar (2011b), com a promulgação da LDB de 1996, a escola deveria se adequar para atender de maneira satisfatória todos os tipos de criança; o discurso a respeito da inclusão escolar passou a incorporar as diferenças étnicas, sociais, culturais e outros de qualquer ordem.

Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração (KASSAR, 2011b, p.71).

A Educação Especial no país, de acordo com esta autora, se caracterizou por uma complementaridade de ações, em que os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAES atendiam os alunos mais comprometidos e as classes especiais em escolas públicas,

atendiam a população menos comprometida. “Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira” (KASSAR, 2011b, p.72).

Em 2001 é aprovado o Decreto nº 3.956/01, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e também a Resolução 02/2001 que aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (KASSAR, 2011a).

Embora no governo de Fernando Henrique Cardoso já tenham sido tomadas muitas medidas relativas ao slogan da "Educação para todos", o que certamente teve como consequência algumas mudanças para a educação especial, é no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) que é implantada uma política nomeada Educação Inclusiva. “Desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais” (KASSAR, 2011b, p.72). “Apresentada como prioridade nacional, a educação deveria promover a equidade, valorizar a diversidade e proporcionar a inclusão social, discurso coerente ao propagado pela Organização das Nações Unidas” (KASSAR, 2011a, p.52).

Segundo Kassar (2011a, p. 53),

Desde 2003, documentos oriundos do Governo Federal passaram a anunciar a implantação do que se tem denominado de sistemas educacionais inclusivos. Refere-se a um sistema educacional formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum. Diferentes programas foram lançados a partir dessa data, indicando a organização desse sistema inclusivo. A adoção dessas ações tem causado diferentes reações da sociedade civil. Por um lado, grupos que ganham apoio das instituições especializadas apontam a precariedade da implantação desse sistema inclusivo nesses termos. [...] Por outro lado, representantes do movimento Inclusão Já e da Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil apresentou em julho de 2011 ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, um Manifesto denominado Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Cumpra-se!, defendendo a política de educação inclusiva atualmente em implantação pelo Ministério da Educação.

A respeito do atendimento educacional especializado o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre este assunto e modifica, segundo Kassar (2011b, p.72) as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) “para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado”. Em 2009, a Resolução nº 4 institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. De acordo com tal resolução:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com Kassir (2011b, p. 72)

A política de “Educação Inclusiva” vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país.

Conforme Kassir (2011b, p.73) o Governo Federal, com o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, comprometeu-se “[...] a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores.

Sobre as atuais políticas educacionais Kassir (2011b, p.76) conclui que

Ao olhar o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências do Governo Federal pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância. Essas escolhas pretendem otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais.

A respeito da EE Vaz (2013) discorre que esta é marcada pela separação entre as escolas especiais e as escolas regulares, o que reflete na disputa pelos locais de atuação, financiamento. Mas essa disputa é ainda maior no que se refere ao termo EE. De acordo com a autora, há grupos em disputa, entre eles aqueles que vêem a inclusão nas escolas regulares como forma de compensar a discriminação e segregação, liderados pela equipe do governo Lula que elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Outro grupo é liderado pelas Associações de Pais e Amigos do Excepcionais (APAEs) com o discurso que o atendimento em tais instituições são a forma mais adequada para o trabalho com as especificidades dos alunos da EE. Além destes grupos, a autora menciona que há também grupos que são contrários a este modelo de Educação Especial, que se apresentam como resistência, “e

que pretendem contribuir com essa discussão no país de forma crítica e autônoma aos interesses do Capital” (VAZ, 2013, p.53). Como exemplo, a autora cita dois grupos de pesquisa vinculados ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e o Grupo de Estudo sobre Educação Especial (GEEP).

Vaz (2013) menciona sobre o professor de EE, que anteriormente era denominado professor especializado (BRASIL, 1996; BRASIL 2001), e agora passa a ser tratado como professor do AEE nas documentações referentes à EE. Para a autora, “[...] percebemos nessa política, divulgada com maior ênfase no governo Lula, um movimento de centralização no AEE que obscurece uma proposta clara de EE no país com discursos políticos permeados de conceitos que não expressam suas intenções” (VAZ, 2013, p.53). Em outras palavras, a autora mostra que a modalidade EE vem perdendo espaço ao centralizar o atendimento aos alunos sujeitos da EE apenas ao professor do AEE.

Vaz (2013) faz uma síntese a respeito de como a EE vem sendo pensada nos últimos anos:

Nos últimos 20 anos, a política de EE no Brasil sofreu mudanças significativas que influenciaram essa modalidade na educação básica. O que até o início da década de 1990 era tema predominante nas escolas e classes especializadas, hoje é tratado como assunto das e nas escolas regulares, nas classes comuns. Após a constituição de espaços segregados em instituições especializadas — escolas e classes especiais que atendiam pessoas com deficiência —, principalmente a partir dos anos 2000, a política de EE está sendo direcionada à política de incentivo à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Nesse âmbito, a concepção de professor de EE vem sendo delineada pelos objetivos desse novo modelo no país, em consonância com o projeto de educação neoliberal (VAZ, 2013, p.62).

Percebemos que a EE vem sendo alvo de disputas há algum tempo. Nesse sentido, muitas foram às políticas, decretos, e afins elaborados com a intenção de pronunciar como seria a educação mais apropriada para os sujeitos da EE. Porém, os documentos deixam margem para a indefinição do atendimento, como por exemplo, a LDB 9394/96 que apesar de dar preferência ao atendimento no ensino regular, “previa o atendimento nas redes paralelas, como nas instituições especializadas privado-assistenciais e nas classes especiais” (VAZ, 2013, p.62), sempre que se fizesse necessário, ou seja, dando margem deste modo, para que as matrículas nessas instituições continuassem a ocorrer. De acordo com a autora, “Foi a partir do Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e da Resolução CNE/CEB n. 2/2001 que a perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares passou a ser fortalecida” (VAZ, 2013, p.63).

Para Vaz (2013) o AEE passa a ser compreendido como Educação Especial, o que para esta significa reduzir uma modalidade de ensino a um serviço prestado na rede regular. Segundo a autora

Como prevê o Decreto n. 6.571/2008, “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. Por meio do Decreto n. 6.571/2008 e da Resolução n. 4/2009, a política de EE, além de propagar a “inclusão total” (MENDES, 2002), evidenciou que o foco da política de educação na perspectiva inclusiva passaria de Educação Especial para Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais. O documento que reforça essa idéia é A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (ROPOLI et al., 2010), no qual o professor que antes era da EE é referido como professor do AEE, atuando nas salas de recursos multifuncionais dentro das escolas regulares. A transformação de nomenclaturas que designam essa modalidade da educação básica pode ser considerada um indício da mudança de concepção da EE e suas propostas de atuação no país, pois, o que antes era compreendido como Educação Especial passou a ser concebido como Atendimento Educacional Especializado. A EE tem como característica estabelecida pela LDBEN de 1996 ser uma modalidade da educação nacional que desenvolve um trabalho específico sobre as deficiências dos alunos da EE nas escolas, enquanto o AEE é configurado como um conjunto de recursos dentro de um espaço físico nas escolas regulares, denominado sala de recursos multifuncionais, que tem a função de repassar técnicas que possam vir a auxiliar na adaptação desse aluno ao ambiente escolar, ou seja, esse espaço não apresenta o caráter de ensino dos conteúdos escolares. Tais elementos contribuem para que formulemos a hipótese de que essa renomeação estaria reduzindo uma modalidade de ensino ao serviço ofertado no ensino regular. (VAZ, 2013, p.64).

Sobre o processo de ensino/aprendizagem, Vaz (2013) afirma que este é deixado de lado nas atuais políticas de inclusão, o que importa é aprender a ser solidário, conviver em sociedade.

A política de EE na perspectiva da educação inclusiva está inserida em um projeto de sociedade que pretende transformar as escolas numa parte de um sistema de ensino inclusivo, na qual o conceito sobre as diferenças não se limita à deficiência, mas se amplia para outros aspectos como a raça, a crença, o sexo. Entretanto, como observamos na documentação específica da EE atual, o aprendizado é secundarizado nesse processo, tendo em vista que o importante é aprender a conviver, a ser solidário, ganhando prioridade o AEE. Esse projeto de sociedade que utiliza a escola como local privilegiado de formação humana transforma o conhecimento cientificamente produzido em algo irrelevante nesse processo. Nessa perspectiva, o professor de EE não precisa ensinar conteúdos, mas possibilitar o convívio, a criatividade, e orientar esses alunos para viverem nessa sociedade e se adequarem à escola por meio de técnicas e materiais nas salas de recursos multifuncionais. Então, para que EE como campo de conhecimento se a proposta de educação inclusiva ressalta o caráter espontaneísta? O AEE é o espaço que possibilita a formação nos moldes desejados por esse projeto de sociedade, pois sobrepõe um atendimento específico nos recursos a uma proposta de ensino especializado. Isto é, a EE reconfigurada em AEE é um serviço prestado à educação regular. Por essa linha de raciocínio, podemos argumentar que o professor de EE, hoje professor do AEE, é um serviço desse atendimento, isto é, mais um recurso das salas multifuncionais (VAZ, 2013, p.70).

Nesse trecho, vemos claramente que o processo de ensino/aprendizagem não é prioritário, levando a conclusão de que a inclusão escolar de fato é pensada para inserir os alunos nas

instituições escolares, desenvolvendo ali valores humanitários. Nesse caso, qual a importância atribuída para a formação do professor do AEE que irá atuar com tais alunos se na política mal se fala no processo de ensino?

De acordo com Michels, Carneiro e Garcia (2012, s/p.) “A defesa de um modelo educacional com características inclusivas tem levado a legislação brasileira e sua política mais focal a tratar o AEE como proposição central da política de Educação Especial”. Especificamente sobre a rede municipal de Florianópolis as autoras trazem um documento específico desta rede, o qual discorre que “[...] Cada sala é composta por dois professores do AEE, todos com formação inicial específica para exercer a função e não são responsáveis pelo ensino escolar regular (FLORIANÓPOLIS, apud MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, s/p.). Sobre a formação inicial específica referenciada em tal documento, colocamos em dúvida que formação seria esta, sendo que no levantamento de dados que realizamos sobre tais professores constatamos que três professores do AEE no ano de 2010 possuíam formação em nível médio.

Em análise sobre o AEE na rede municipal de Florianópolis, as autoras Michels, Carneiro e Garcia (2012) realizaram uma pesquisa de campo em seis salas multimeios desta rede e puderam verificar que o atendimento realizado em tais salas varia muito de escola para escola. Estas relatam que

Uma consequência fundamental que podemos extrair da análise desenvolvida é a autonomia da Educação Especial em relação à Educação Básica, característica de um modelo tradicional que se desenvolveu nas instituições especializadas e que está sendo conservado na escola de ensino regular na perspectiva inclusiva. Além disso, cabe afirmar que a ausência de estratégias sistemáticas de articulação entre AEE e classe comum abre caminho para ações no campo do imprevisto e da informalidade. Neste caso, toma relevância a estratégia da sensibilização dos professores das classes comuns para a “causa” da inclusão ao mesmo tempo em que o trabalho do AEE não propõe a desenvolver o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência. (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, s/p.).

Ainda sobre o professor do AEE Schreiber (2012, p. 85) relata que

O Atendimento Educacional Especializado complementa e/ou suplementa a formação dos alunos que ocorre paralelamente no ensino regular. Sugere ser imprescindível a articulação entre o professor que atua na sala de recursos multifuncionais e os professores da classe comum, pois a troca de informações e de conhecimentos entre esses profissionais possibilitará a elaboração dos recursos pedagógicos necessários para a participação dos alunos da modalidade Educação Especial nas atividades propostas no ensino regular. Contudo, é necessário questionar as condições concretas para que esses profissionais possam realizar tal articulação, pois, [...], muitas vezes a quantidade de alunos atendidos por sala impede que os professores do AEE tenham tempo hábil para acompanhar a utilização dos recursos pedagógicos na classe comum e até mesmo para refletir junto aos professores que atuam nesse lugar sobre a necessidade de elaborar outros recursos.

Tendo em vista os aspectos mencionados sobre a política educacional no que diz respeito à educação especial concluímos que, mesmo ao ser colocado o foco desta política sobre a educação inclusiva e centralizar as ações no que se refere à educação especial exclusivamente ao professor do AEE e as salas multimeios, continuamos a perceber que pouca coisa mudou em relação às instituições especializadas, pois, as ações possíveis nas condições dadas pela política educacional mantêm práticas improvisadas e recursos pedagógicos utilizados de forma instrumental, e não como suporte pedagógico. Tais recursos ao serem utilizados desta maneira, sem ter uma intencionalidade e objetivo pedagógico perdem a possibilidade de auxiliar e contribuir na aprendizagem e escolarização de tais alunos.

Michels, Carneiro e Garcia (2012, s/p.) sobre a pesquisa que realizaram nas salas multimeios de Florianópolis concluem que “A pesquisa nos possibilitou refletir que o AEE na política inclusiva voltada à Educação Especial contribui para a conservação dos modelos tradicionais de trabalho pedagógico com sujeitos com deficiência”.

4. As diferentes concepções de ensino/aprendizagem: algumas aproximações

Nos últimos anos é notório o crescimento das políticas educacionais no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema regular de ensino. Mas o que isso traz de conseqüências para as escolas? Que modificações/adaptações precisaram ser realizadas para incluir esses alunos no sistema regular de ensino? E na formação de professores, no currículo dos cursos de graduação o que muda para fazer valer a atual política? O que as concepções de ensino/aprendizagem têm a ver com isto? Quais influências essas concepções podem trazer para a docência do professor? De que maneira cada uma das diferentes concepções de ensino/aprendizagem tratam a respeito da educação dos sujeitos da Educação Especial?

Este tópico tem por objetivo apresentar as concepções de ensino/aprendizagem que estavam presentes nos currículos de formação inicial dos professores que atuavam no AEE, no ano de 2010, na rede municipal de Florianópolis, verificando como cada uma percebe o processo de ensino/aprendizagem e, como compreendem essa relação para os alunos sujeitos da educação especial. Com isto queremos perceber a formação dos professores para atuarem com tais alunos, analisando deste modo quais as influências de tais concepções para a prática pedagógica diária do professor. Segundo Davis e Oliveira (1994)

Numa proposta consistente e aprofundada da Psicologia aplicada à educação, o futuro professor, e em especial aquele que se encarregará do ensino básico, deve

ser levado à compreensão de por que se privilegia uma abordagem sobre a outra e, para tanto, é preciso que se lhe deixe ser feito pela confrontação crítica das teorias disponíveis no que concerne aos seus pressupostos, à sua abrangência e, sobretudo, às suas implicações para a prática docente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.12).

Abaixo elucidaremos a respeito das concepções inatista, comportamentalista, construtivista e sócio-histórica, para podermos entender quais implicações que cada uma delas traz para a prática do professor ¹³.

Segundo Davis e Oliveira (1994), a concepção inatista entende que as capacidades de cada ser humano já se encontram basicamente prontas ao nascer. Portanto, após o nascimento, o que ocorre não é importante para o desenvolvimento. Neste caso, “O papel do ambiente (e, portanto, da educação e do ensino) é tentar interferir o mínimo possível no processo de desenvolvimento espontâneo da pessoa” (DAVIS, OLIVEIRA, 1994, p.27). Para as autoras, esta concepção acabou prejudicando a educação das crianças, pois por se entender que o homem já nasce pronto, pouco se fazia pela educação das crianças.

Rego (1995) sobre a abordagem inatista, afirma que nesta os fatores maturacionais e hereditários são determinantes da constituição do ser humano e do seu processo de conhecimento. Menciona que esta concepção exclui as interações sócio-culturais na formação do sujeito e que o “desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado e o desenvolvimento mental é visto de modo retrospectivo” (REGO, 1995, p.86).

Conforme Rego (1995) esta concepção pode trazer sérias conseqüências ao aspecto pedagógico uma vez que esta concepção entende que a educação pouco ou quase nada pode fazer pelos sujeitos já que estes são determinados por suas características inatas. A autora descreve:

Os processos de ensino só podem se realizar na medida em que a criança estiver “pronta”, madura para efetivar determinada aprendizagem. A prática escolar não desafia, não amplia nem instrumentaliza o desenvolvimento de cada indivíduo, pois se restringe àquilo que ele já conquistou. Esse paradigma promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual, na medida em que considera o desempenho do aluno fruto de suas capacidades inatas. O processo educativo fica assim na dependência de seus traços comportamentais ou cognitivos. Desse modo, acaba gerando um certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação (REGO, 1995, p. 87).

Rego (1995) menciona também que nesta concepção, problemas de comportamento tais como agressividade e outros, são entendidos como inatos, e sendo assim, têm poucas (reduzidas) chances de se modificarem. Deste modo, a autora compreende que esta concepção subestima a capacidade intelectual dos indivíduos, por considerar que seu sucesso ou fracasso depende

¹³ Embora no currículo da UFSM apareça a perspectiva freudiana, optamos por não abordá-la.

exclusivamente de suas capacidades inatas (talento, aptidão, dom). Assim, esta pode servir para justificar práticas espontaneístas e pouco desafiadoras.

Em outras palavras, na concepção inatista, o desempenho das crianças na escola é de responsabilidade dela mesma, ou seja, tira-se a responsabilidade da escola e do professor pelo ensino (REGO, 1995, p.88).

As autoras Davis e Oliveira (1994) entendem que as teorias inatistas de desenvolvimento “tenham-se prestado mais a rotular os alunos como “incapazes” do que a promover um real entendimento daquilo que, na verdade, dificulta a aprendizagem” (DAVIS, OLIVEIRA, 1994, p.65).

Cabe pensar que, nesta concepção, para todos os alunos, incluindo os alunos sujeitos da educação especial, pouco se têm a fazer, afinal se esta considera que o aluno nasce pronto e que a escola pouco interfere no seu desenvolvimento, então o que fazer com estes alunos na escola?

A concepção inatista não foi encontrada em nenhuma das ementas de disciplinas dos currículos analisados, porém consideramos importante trazê-la a tona por entender que esta faz parte do objeto de estudo desta pesquisa e, em alguma medida influencia o fazer na escola ou no Atendimento Educacional Especializado.

Na concepção ambiental, diferente da inatista, o ambiente tem grande poder no desenvolvimento humano. Nesta concepção, o homem é entendido como

[...] um ser extremamente plástico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. Esta concepção deriva da corrente filosófica denominada empirismo, que enfatiza a experiência sensorial como fonte do conhecimento (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.30).

O grande defensor desta concepção é o norte-americano B. F. Skinner. O que importa para ele é explicar os comportamentos observáveis do sujeito, desprezando outros fatores como sentimentos, raciocínio. Para ele, os estímulos presentes em uma determinada situação é que desencadeiam determinado comportamento, portanto, o ambiente para ele é muito mais importante que a maturação biológica (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.31).

Na concepção ambiental, também conhecida como comportamental ou behaviorista, por entender que o comportamento do sujeito depende da ação do meio, ou seja, do ambiente, dos estímulos, para cada ação positiva do sujeito há um incentivo, chamado de reforço, assim como para cada ação negativa, há uma punição. Para Davis e Oliveira (1994, p.31):

As conseqüências positivas são chamadas de *reforçamento* e provocam um aumento na freqüência com que o comportamento aparece. Por exemplo, se após arrumar os seus brinquedos (comportamento), a criança ouvir elogios de sua mãe (conseqüência positiva), ela procurará deixar os brinquedos arrumados mais vezes, porque estabeleceu uma associação entre esse comportamento e aquele da sua mãe. Já as conseqüências negativas recebem o nome de *punição* e levam a uma diminuição na freqüência com que certos comportamentos

ocorrem. Por exemplo, se cada vez que João quebrar a vidraça ao jogar bola (comportamento), ele for obrigado a pagar pelo estrago (conseqüência negativa), ele passará a tomar mais cuidado ao jogar, diminuindo os estragos em janelas.

Nesta mesma linha de raciocínio, quando houver um comportamento totalmente inadequado, usa-se o procedimento *extinção*. As autoras falam ainda que, um determinado comportamento pode reaparecer quando estímulos semelhantes estiverem presentes no ambiente, isso chama-se *generalização*.

Sobre a questão da aprendizagem, a concepção ambiental/comportamental considera que esta pode ser assim entendida

[...] como o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência. Além das condições já mencionadas para que a aprendizagem se dê - estabelecimento de associações entre um estímulo e uma resposta e entre uma resposta e um reforçador -, é importante que se leve em conta o estado fisiológico e psicológico do organismo. Crianças com fome tornam-se apáticas: não prestam atenção aos estímulos, não conseguem discriminá-los, não percebem as associações que estes provocam. Como conseqüência, não conseguem aprender. Crianças privadas de afeto tornam-se excessivamente dependentes da aprovação da professora: são incapazes de tomar iniciativa, por medo de que a sua maneira de comportar-se provoque sanções e reprimendas. [...] Na visão ambientalista, a ênfase está em propiciar novas aprendizagens, por meio da manipulação dos estímulos que antecedem e sucedem o comportamento. Para tanto, é preciso uma análise rigorosa da forma como os indivíduos atuam em seu ambiente, identificando os estímulos que provocam o aparecimento do comportamento-alvo e as conseqüências que o mantém. A esta análise dá-se o nome de *análise funcional do comportamento*. Nela defende-se o planejamento das condições ambientais para a aprendizagem de determinados comportamentos (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.33).

Esta concepção considera ainda que os educadores devem planejar as condições ambientais, os estímulos, para que a aprendizagem dos alunos ocorra. Neste caso, dando destaque a importância do planejamento de ensino para que a aprendizagem ocorra com a clareza dos objetivos que quer que o aluno alcance.

Segundo Davis e Oliveira (1994) esta concepção valoriza o papel do professor, colocando nas mãos deste a responsabilidade por planejar, organizar e realizar as situações de aprendizagem. As autoras mencionam ainda que os professores podem usar de vários artifícios para reforçar de forma positiva os comportamentos esperados como: notas, elogios e outros. Porém, de acordo com as autoras, essa concepção também trouxe efeitos nocivos para a prática pedagógica:

A educação foi sendo entendida como tecnologia, ficando de lado a reflexão filosófica sobre a sua prática. A ênfase na tecnologia educacional exigia do professor um profundo conhecimento dos fatores a serem considerados numa programação de ensino, contudo tal conhecimento não era transmitido a eles. Programar o ensino deixou de ser uma atividade cognitiva de pesquisar condições de aprendizagem para se tornar uma atividade meramente formal de

colocar os projetos de aula numa fórmula-padrão (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.34).

A crítica a esta concepção ocorre diante da visão de homem adotada, pois nesta perspectiva os homens são considerados passivos ao ambiente, podendo ser manipulados e controlados, simplesmente alterando as situações em que se encontram. Na sala de aula, pelo fato das situações de ensino terem de ser muito bem estruturadas e planejadas, deixou-se de considerar e valorizar as situações de aprendizagem que ocorrem de forma espontânea “como aquelas onde as crianças cooperam entre si para alcançar um fim comum” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.34). Não há uma preocupação, na concepção ambientalista, em explicar de que forma a criança raciocina e de como esta se apropria do conhecimento.

Rego (1995) afirma que na concepção ambientalista desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem concomitantemente. A autora relata que:

A visão e a prática da pedagogia tradicional (na sua versão conservadora, diretiva ou tecnicista) é permeada pelos pressupostos do ambientalismo. O papel da escola e do ensino é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio (alguém que em princípio nada sabe). A transmissão de um grande número de informações torna-se de extrema relevância. [...] Nessa perspectiva os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais (REGO, 1995, p.89).

De acordo com Rego (1995), o que predomina nesta concepção é a fala do professor, das regras impostas por este, e da transmissão verbal do conhecimento. O aluno assume uma posição secundária e passiva, devido a sua inexperiência e imaturidade. Valoriza-se a atenção e concentração. Já as trocas de informações, as dúvidas, a comunicação e interação entre os alunos são entendidas como falta de respeito, bagunça, indisciplina. O que se privilegia é a interação adulto-criança. O professor é visto como o único detentor do saber.

Nesta concepção,

[...] a aprendizagem é confundida com memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, conseguida através da repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia e estimulada por reforços positivos (elogios, recompensas) ou negativos (notas baixas, castigos, etc.). O método é baseado na exposição verbal, análise e conclusão do conteúdo por parte do professor. A verificação da aprendizagem se dá através de periódicas avaliações (vistas como instrumentos de controle e de checagem da necessidade de reformulação das técnicas empregadas) (REGO, 1995 p.91).

Rego (1995) relata ainda que na concepção ambiental/comportamental, apenas o contato ou experiência com objetos já é sinônimo de aprendizagem. A autora expõe que esta concepção também pode cair no espontaneísmo quando alega que o desempenho e as características individuais dos alunos são justificadas pelo ambiente socioeconômico em que vivem, sendo as

dificuldades do aluno na escola atribuídas ao universo social (pobreza, crise econômica, família desestruturada, violência).

Assim como na concepção inatista, essa perspectiva teórica retira a responsabilidade da escola perante tais dificuldades encontradas pelo aluno no ensino. Nas palavras da autora,

A escola se vê, assim, desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que não exclusiva) do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista do seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos (REGO, 1995 p.92).

Podemos pensar aqui, como seria a educação de um aluno da educação especial nessa concepção. Se nesta visão o aluno aprende através de estímulos, sendo desconsiderada sua maturação biológica, mas considera que dependendo do estado físico ou psicológico que o aluno se encontra ele não aprende, fica compreendido então, que se este sujeito não aprende, pouco a escola comum pode fazer por ele. O foco são os treinamentos, não há elaboração de pensamento, apenas estímulo e respostas. Nesta concepção as instituições segregadas (escolas especiais) seriam os espaços adequados para trabalhar com estes alunos, pois centrariam suas atividades nas técnicas e nos recursos a serem utilizados. Assim, o processo ensino/aprendizagem dos alunos da Educação Especial se resumiria nas técnicas e nos recursos.¹⁴

Em relação à concepção interacionista, observa-se a centralidade do processo ensino/aprendizagem nas interações estabelecidas pelas crianças com o meio. É nesta interação que as crianças vão compreendendo aquilo que vivenciam, estabelecendo hipóteses, e, portanto, construindo os seus conhecimentos. Assim, esta concepção distancia-se das anteriores.

Para a concepção interacionista, tanto o meio quanto o organismo exercem ação recíproca, influenciando um ao outro, o que provoca mudanças no indivíduo. Para Davis e Oliveira (1994) a concepção interacionista de desenvolvimento

[...] apóia-se, portanto, na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.36).

As autoras apresentam duas correntes teóricas que consideram interacionistas: uma elaborada por Piaget e seus seguidores - construtivismo -, e a outra formulada por Vygotski - sócio-histórica¹⁵.

¹⁴ Na história da Educação Especial no Brasil observa-se a presença marcante desta concepção nas instituições de Educação Especial. Sobre este assunto ver: JANNUZZI, G.M. Algumas concepções de Educação do Deficiente. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

¹⁵ Compartilhamos das idéias dos autores brasileiros que discutem a abordagem histórico-cultural e que não consideram Vygotski um interacionista, por exemplo, Duarte (2000), Barroco (2007) e Martins (2008).

Piaget trabalhou com dois psicólogos, Binet e Simon, e estes criaram um instrumento com a intenção de medir a inteligência das crianças. O instrumento ficou conhecido como teste de inteligência Binet-Simon.

A partir destes testes, Piaget concluiu que o pensamento lógico de uma criança difere do pensamento lógico de um adulto. Propôs-se a investigar deste modo, “*como, através de quais mecanismos, a lógica infantil se transforma em lógica adulta*” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.37).

O ponto forte da teoria de Piaget é a noção de equilíbrio. Para ele, todo organismo vivo tende a procurar se manter em estado de equilíbrio ou adaptação com seu meio. Sua teoria é marcada pela maturação, pois para ele, determinadas características psicológicas são comuns a crianças de uma mesma faixa etária. Porém reconhece que podem existir crianças que tenham avanços ou atrasos em relação a esta faixa etária. Entendendo que, essa variação pode ocorrer “[...] em grande parte, à natureza do ambiente em que as crianças vivem. Contextos que colocam desafios às crianças são potencialmente mais estimulantes para o desenvolvimento cognitivo” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.46). Assim,

[...] a educação - e em especial a aprendizagem - tem, no entender de Piaget, um impacto reduzido sobre o desenvolvimento intelectual. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem não se confundem: o primeiro é um processo espontâneo, que se apóia no biológico. Aprendizagem, por outro lado, é encarada como um processo mais restrito, causado por situações específicas (como a frequência à escola) e subordinado tanto à equilibração quanto à maturação (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.46).

Na concepção construtivista, entende-se que se as condições estiverem organizadas, a aprendizagem vai ocorrer naturalmente. Cabe ao professor, nesta concepção, organizar o espaço da sala para que o aluno possa aprender naturalmente. São secundarizadas as relações sociais. O organismo é que define como o aluno vai se desenvolver, e a aprendizagem depende do desenvolvimento.

Ou seja, para Piaget o desenvolvimento é que possibilita a aprendizagem. A criança primeiro desenvolve, atinge a condição orgânica adequada para então estar apta a aprender. O desenvolvimento vai estar orientado pelo biológico. Esse desenvolvimento foi estudado por Piaget que o tratou com base em um conjunto de fases do desenvolvimento. A primeira fase seria a etapa sensório-motora que vai do nascimento até aproximadamente dois anos de idade. Nesta fase a criança utiliza-se de percepções sensoriais e esquemas motores para conhecer objetos e se relacionar e conhecer outros seres humanos. A segunda fase é a etapa pré-operatória iniciada por volta dos dois anos e que vai até os sete anos. É marcada pelo desenvolvimento da linguagem oral. A terceira fase é a etapa operatório-concreta que se inicia por volta dos sete anos e que para Piaget, é a etapa em que o pensamento lógico e objetivo prevalecem. A criança ainda não consegue abstrair nesta etapa, apenas pensar a partir de exemplos concretos, que possam ser

observados. A quarta fase é a etapa operatório-formal, inicia a partir dos 13 anos de idade, quando a criança se torna capaz de abstrair, ou seja, pensar/racionar sem precisar fazer uso da realidade concreta (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Como essas fases são definidas por faixa etária, como intervir na aprendizagem de um aluno com deficiência mental, que possui um atraso mental? Como tratar o ensino dos alunos com deficiência que não tem seu desenvolvimento (físico e/ou mental) adequado a sua faixa etária? Parece-nos que nos aproximamos aqui do inatismo, pois em relação a estas crianças quase nada se poderia fazer em termos de ensino.

Já para a teoria desenvolvida por Lev Seminovitch Vygotski o desenvolvimento está baseado “[...] na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.49). Essa teoria leva em consideração as possibilidades que o sujeito pode ter a partir do ambiente em que vive, ou seja, a partir da cultura em que o sujeito se encontra, que foi produzida por gerações anteriores.

De acordo com a teoria de Vygostki, a criança constrói o real a partir da experiência social que teve, ou seja, do que ela internaliza, da interação que manteve com os outros. Segundo Davis e Oliveira (1994, p. 51), para Vygostki

[...] os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida das crianças e as oportunidades que se abrem para cada uma delas são muitas e variadas, adquirindo destaque, em sua teoria, as formas pelas quais as condições e as interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio.

Segundo Davis e Oliveira (1994), para Vygostki a linguagem intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança e este cria o que ele chama de zona de desenvolvimento potencial (ou proximal). Esta zona significa o que a criança é capaz de fazer, aprender a partir das relações sociais que estabelece com outras crianças ou adultos e com suas culturas. Ou seja, não é o que ela já sabe, denominado aqui de zona real do desenvolvimento, é onde ela pode chegar através destas interações, com a ajuda de uma criança ou um adulto. Sendo assim, de acordo com este teórico, somente conhecendo as crianças, percebendo o que estas já sabem e o que não sabem fazer sozinhas, é que poderemos planejar situações de ensino¹⁶. Assim,

[...] o papel da educação e, conseqüentemente, o da aprendizagem, ganham destaque na teoria do desenvolvimento de Vygostki, que também mostra que a qualidade das trocas que se dão no plano verbal entre professor e alunos irá influenciar decisivamente na forma como as crianças tornam mais complexo o seu pensamento e processam novas informações. Para Vygostki, em resumo, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.54).

¹⁶ Não significa que é preciso conhecer a fundo cada criança individualmente, pois antes de conhecer previamente as crianças já é preciso fazer um planejamento inicial.

Possidônio e Facci (2011), com base em Vygotski, corroboram com as idéias apresentadas até então, a respeito do modo como as pessoas se apropriam do conhecimento. Para as autoras,

As características de cada ser humano estão intimamente relacionadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural da humanidade. O comportamento e a capacidade cognitiva do homem dependerão de sua história educativa e esta sempre será produzida de acordo com os determinantes do contexto social e da época em que ele se insere. Assim, partimos da concepção de subjetividade socialmente construída, formada nas relações sociais. Consciência e pensamento constituem-se, para a Psicologia Histórico-Cultural, pela linguagem (POSSIDÔNIO; FACCI, 2011, p.262).

Rego (1995) em sua obra além de abordar sobre os pensamentos de Vygostky, aborda também a respeito de sua vida e da época em que viveu. Menciona que o interesse de Vygostky pela psicologia acadêmica surgiu através do contato que teve a partir de seu trabalho de formação de professores,

[...] com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Essa experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Na verdade, seu estudo sobre deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha, não somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa (REGO, 1995, p.23).

Vygotsky ainda, em seus estudos, buscou diferenciar o homem do animal. Para este, o animal, diferentemente do homem, age por instintos, a partir das impressões imediatas, não tendo a capacidade de projetar, idealizar, não estabelecem relações com seus semelhantes, agem a partir das inclinações biológicas. Diferente dos homens, que são capazes de controlar e/ou reprimir suas necessidades biológicas, estabelecer relações com seus semelhantes, planejar ações, abstrair, etc. (REGO, 1995). Para Vygotsky, “o ser humano não é só um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto” (REGO, 1995, p.49). Ele também considera a linguagem como um marco no desenvolvimento do homem.

Rego (1995) menciona que para Vygotsky, “o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento” (REGO, 1995. p.75). Segundo a autora, Vygotsky entende que desenvolvimento e aprendizagem estejam inter-relacionados desde o nascimento da criança, pois para este, a criança aprende muito antes de entrar na escola, pois para o teórico é através das interações e relações estabelecidas que a criança aprende. Para Vygotsky, “Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (REGO, 1995, p.94). Possidônio e Facci (2011) acrescentam que, segundo Vigotski, o homem se

desenvolve em um processo educativo, e é neste processo que o homem constitui sua subjetividade e humanização. De acordo com as autoras,

A formação dos processos psicológicos superiores e a apropriação dos conceitos científicos estão, indubitavelmente, ligadas à constituição da subjetividade em uma sociedade escolarizada, uma vez que os conceitos científicos, transmitidos pela mediação do conhecimento do professor, provocam a aprendizagem, a qual impulsiona o desenvolvimento psicológico das funções superiores - a própria humanização. Isso acontece em um movimento ininterrupto, em espiral, segundo os postulados de Vigotski (2001), de que a aprendizagem provoca o desenvolvimento (POSSIDÔNIO; FACCI, 2011, p. 264).

De acordo com Rego (1995), Vygostky atribui ainda grande importância à escola, pois entende que é nesta instituição que os indivíduos realizam plenamente o seu desenvolvimento, que se apropriam da experiência culturalmente acumulada de modo mais aprimorado, com intencionalidade e compromisso. Segundo a autora, Vygostki entende que a escola exercerá bem seu papel, se, neste caso, levar em consideração o que o aluno já sabe a respeito do que vai ser ensinado (o conhecimento que este já possui a partir das relações sociais que estabelece, suas idéias a respeito do assunto) para a partir destes conhecimentos, ampliá-los e desafiá-los para a construção de novos conhecimentos.

Rego (1995) conclui que as idéias de Vygostky

[...] parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 1995, p. 118).

Diante do que foi posto até o momento, podemos perceber que a concepção sócio-histórica desenvolvida por Vygotski é a que mais possibilita a escolarização dos alunos da Educação Especial, pois nesta entende-se que, para que o aluno se desenvolva, precisa haver trocas proporcionadas pelas interações sociais. Esta concepção busca estimular o sujeito e conduzi-lo até onde ele mostra ser capaz de conseguir ir com seu pensamento.

Sobre os sujeitos da Educação Especial, Garcia (1999) afirma que para Vygotski o conceito de deficiência está pensado em dois tipos, uma primária compreendida como biológica e uma secundária, compreendida como social. A deficiência primária seria constituída pelas características físicas apresentadas pelo sujeito, já a deficiência secundária,

[...] compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características, com base nas interações sociais. Uma vez que o autor defende uma concepção de desenvolvimento que se orienta do plano social para o individual, a forma como o sujeito que apresenta uma lesão orgânica ou

alteração cromossômica desenvolve-se está intimamente relacionada ao modo como vive, às interações sociais com as quais está envolvido (GARCIA, 1999, p.43).

Garcia (1999) comenta ainda que Vygotski se difere das outras concepções pois para ele o enfoque da deficiência não é exclusivamente biológico, mas também social. O desenvolvimento de tal criança dependerá, então, de uma educação adequada, desenvolvida sob certas condições sociais. De acordo com a autora, Vygotski “descarta uma leitura organicista e individualista onde o êxito ou o fracasso estariam sendo atribuídos exclusivamente ao aluno” (GARCIA, 1999, p. 42).

Sendo assim, Vygotski considera que as crianças com deficiência não se desenvolvem menos que as outras crianças, mas sim de outra maneira, pois este entende que “Há uma unidade nas leis de desenvolvimento” (GARCIA, 1999, p.43). De acordo com esta autora, para Vygotski não basta somente saber qual deficiência a criança tem, mas é preciso conhecer a criança em si, não só pela sua deficiência, mas conhecê-la como um todo, levando em consideração outros elementos que levam ao seu desenvolvimento. Além disso, para o autor, deve-se considerar na constituição do sujeito as condições sociais e econômicas, as interações que estabelece com as pessoas ao seu redor, a qualidade dessas relações, e as aprendizagens que já possui até o momento. O autor vai além e afirma, segundo Garcia (1999, p.44) que,

A partir desta concepção de deficiência, pode-se refletir a respeito de onde está localizado o fenômeno da deficiência. Está no corpo do sujeito, em seu tecido cerebral, em seus cromossomos? Ou está localizado nas atitudes dos demais, na forma como encaram o sujeito identificado como deficiente? [...] O fenômeno da deficiência localiza-se nas interações sociais, no modo da sociedade relacionar-se.

As autoras Possidônio e Facci (2011) também enfatizam que “Para Vigotski (1996), o maior problema das pessoas com a deficiência não é o fator biológico em si, mas sim como a sociedade lida com o deficiente” (POSSIDÔNIO; FACCI, 2011, p.270).

Garcia (1999) relata que Vygotski trata ainda em sua obra a respeito do conceito de compensação social. Apresenta que a forma como a sociedade esta organizada é pensada como base em um tipo humano padrão. Conseqüentemente, as pessoas com deficiência encontram dificuldades para se desenvolver nessa sociedade. Sendo assim, a compensação social

[...] consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos considerados portadores de deficiência apropriarem-se da cultura, seja qual for o seu diagnóstico relacionado à deficiência. O autor chama atenção, porém, para que o processo de compensação não seja compreendido como universal e que não ocorre livremente. Desta forma, compreende que “o desenvolvimento cultural é a esfera principal de onde é possível a compensação da deficiência” (VYGOTSKI apud GARCIA, 1999, p.45).

O autor defendia que a educação especial deveria ter a mesma base e a mesma finalidade que a educação geral, utilizando procedimentos diferenciados quando necessário.

Possidônio e Facci (2011) nos brindam com a seguinte afirmação:

Conforme destacou Vygotski (1996), há uma unidade entre os processos intelectuais, volitivos e afetivos. E a separação do intelecto e do afeto, como objeto de estudo, caracteriza-se como uma das principais deficiências da Psicologia tradicional. O ensino, para o autor russo, deve ser dirigido à zona de desenvolvimento próximo do aluno, para que provoque sua aprendizagem e desenvolvimento, e este aspecto nos indica que o trabalho do professor e sua relação com o aluno estão imbuídos de afeto, por entendermos que ensinar torna-se a própria manifestação do afeto por ele, de respeito à capacidade de todos aprenderem (POSSIDÔNIO; FACCI, 2011, p. 280).

Esta passagem nos mostra como este autor compreende que todos os sujeitos são capazes de aprender, indiferente de suas limitações. Esta parece-nos ser a perspectiva que possibilita a escolarização dos alunos da Educação Especial para além de sua socialização. Referimo-nos aqui à apropriação de conhecimento e não da simples inserção destes alunos na escola comum.

5. Formação de professores

Dentre os objetivos desta pesquisa consta a análise da concepção de ensino/aprendizagem presente na formação inicial dos professores que atuaram com alunos da Educação Especial na rede municipal de Florianópolis no ano de 2010. Com esta análise, procuraremos perceber como o currículo dos cursos de graduação vem sendo trabalhado ao longo dos últimos anos para, desta forma, verificar de que maneira vem sendo abordada a educação dos alunos da Educação Especial.

A partir da compreensão destas concepções será possível perceber indicativos de qual abordagem teórica está embasando as práticas dos professores do AEE da rede em tela, o que nos possibilitará apreender como os professores compreendem a deficiência, se levam em consideração suas capacidades, como definem o processo ensino/aprendizagem, entre outros elementos que nos permitirão entender como estes professores irão atuar com seus alunos na prática. Cabe ressaltar, porém, que entendemos que a formação inicial e seu currículo é apenas um dos diversos fatores que influenciam na docência do professor. Mas, para efeito desta pesquisa, tomamos como base de análise esse fator que consideramos de crucial importância.

5.1 A formação dos professores do AEE que atuam na rede de ensino de Florianópolis

Como já indicado anteriormente, dos 45 professores que atuaram com os sujeitos da Educação Especial na Rede de Ensino de Florianópolis, mais especificamente no AEE, 16 foram formados nos Curso de Pedagogia da UFSC e 8 no Curso de Licenciatura de Educação Especial da UFSM.¹⁷

É importante salientar que entre essas duas proposições de formação há uma diferença substancial: enquanto a UFSC formou o professor no Curso de Pedagogia, que neste período oferecia habilitação Educação Especial, a UFSM formou estes profissionais em Curso de Educação Especial (Educador Especial). Esse fato, em si, já nos indica que há diferenças fundantes entre os cursos que, conforme apresentaremos a seguir, podem ser percebidas já no Projeto Pedagógico de cada um deles.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial, a UFSM tem por objetivo geral “Formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial” (UFSM, s/d).

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial da UFSM, o curso tem duração de, no mínimo 8 semestres e, no máximo, de 14 semestres com carga horária de 3.060 horas.

As atividades referentes à Educação Especial nesta universidade iniciaram em 1962. Neste ano, foram oferecidos por esta Universidade dois cursos de extensão para formação de professores para o atendimento dos deficientes auditivos. Em 1964, esta formação passa a ser obtida por meio de estudos adicionais, em convênio com o Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria – RS. Em 1974, em virtude da Resolução Nº 07 de 1972 do Conselho Federal de Educação, foi implantada a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação do Curso de Pedagogia. No que diz respeito à formação de professores para o atendimento dos deficientes mentais, em 1975 a universidade ofereceu Habilitação Específica em deficientes mentais vinculada ao Curso de Pedagogia, porém “Sob a orientação do Conselho Federal de Educação, com base na Indicação de Nº 71 de 1976 e do Parecer Nº 552/76, o Centro de Educação reestruturou essa habilitação, transformando-a em Curso de Licenciatura Curta” (UFSM, s/d, s/p). No ano de 1977 e 1978, a universidade ofereceu o curso de Formação de Professores para a Educação Especial Habilitação em Deficientes Mentais, como Licenciatura Curta e em 1979 ele passa a ser considerado Licenciatura Plena. O Curso de Formação de

¹⁷ Como já mencionado anteriormente, os demais profissionais tiveram suas formações iniciais em outras instituições.

professores para deficientes mentais foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação com base no Parecer de Nº 1.308/80. Já o curso de Formação de professores para Deficientes da Audiocomunicação obteve esse reconhecimento somente em 1982 quando ocorreu o desvinculamento com o Curso de Pedagogia, resultando na reestruturação tanto do curso de Pedagogia quanto no curso de Educação Especial - Habilitação deficientes mentais.

É então, no ano de 1984 que a UFSM passa a ofertar o Curso de Educação Especial na Habilitação Deficientes Mentais e Habilitação Deficientes da Audiocomunicação como licenciatura plena. Em 2004 o curso sofre alterações no seu currículo, pretendendo atender as recomendações da Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, tomando como referência ainda, a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. (UFSM, s/d). E, no ano de 2008, o curso sofreu novas modificações em sua proposta curricular.

Atualmente, o curso de Educação Especial da UFSM tem ênfase em: surdez, déficit cognitivo e dificuldade de aprendizagem. Os objetivos específicos deste curso são:

- Proporcionar conhecimentos relacionados ao déficit cognitivo, à dificuldade de aprendizagem e à surdez a fim de subsidiar os graduandos para a atuação pedagógica e inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais.
- Estimular a ação-reflexão-ação como forma de perceber e intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva.
- Favorecer ações pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem.
- Propiciar o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Possibilitar estágios acadêmicos nas diferentes modalidades da educação especial nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Proporcionar vivências em instituições de ensino desde os primeiros semestres do curso viabilizando o conhecimento da gestão escolar (UFSM, s/d, s/p).

Destaco o objetivo “Propiciar o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (UFSM, s/d, s/p) por compreender que este apresenta de maneira mais clara a lógica da formação proposta.

O professor formado nesta instituição terá como área de atuação:

- a) **Docência em classes especiais ou escolas especiais** que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) **Docência nos serviços de apoio pedagógico especializado** para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais modalidades de atendimento que permeiam essas etapas;
- c) **Em salas de recursos;**
- d) **Em classes hospitalares;**
- e) **Em ambiente domiciliar;**
- f) Em serviços de orientação pedagógica por meio de **serviço itinerante;**
- g) **Em interpretação de linguagens e códigos**, como por exemplo a Língua Brasileira de Sinais. (UFSM, s/d, s/p).

Percebe-se que nesta proposta de formação não há indicações de trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula comum. O educador é formado para trabalhar com os alunos da Educação Especial em espaços diferenciados da sala de aula comum. Este parece pode ser um indicativo sobre sua formação e da atual política de inclusão escolar no Brasil.

Ainda se tratando do Projeto Pedagógico do curso de Educação Especial da UFSM, trago este excerto que trata das competências do professor formado neste curso:

DIPLOMADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A) Como Professor de Educação Especial, o diplomado deverá ter competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva. Neste sentido deverá ter também condições de flexibilizar a ação pedagógica nas áreas de conhecimento, quais sejam: déficit cognitivo, educação de surdos e dificuldade de aprendizagem, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais observadas nos alunos. Ao identificar as necessidades educacionais especiais sua competência lhe facilitará a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas. Também a formação do diplomado em Educação Especial irá privilegiar a competência para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. O diplomado necessitará dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ainda o diplomado deverá ter competência para atuar como professor de classe especial, escola especial ou recursos especializados, desenvolvendo práticas que são necessárias para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, sempre que não for possível sua inclusão em classe regular. B) Como Professor de Educação Especial o diplomado deverá ter habilidades para atuar com alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas ou não ao déficit cognitivo, problemas de aprendizagem e alunos surdos (UFSM, s/d, s/p).

Com estas primeiras aproximações podemos levantar a seguinte questão: Como o currículo deste curso propõe a relação ensino/aprendizagem dos alunos sujeitos da Educação Especial?

Na UFSC, o curso que formou 16 professores sujeitos desta pesquisa foi o Curso de Pedagogia, que iniciou suas atividades em 1960, mas seu reconhecimento, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, se deu apenas em 1975, com o Parecer do CFE nº 445, de 5 de fevereiro de 1975, e pelo Decreto da Presidência da República nº 75.590, de 10 de abril de 1975 (UFSC, 2008, p.4). A matriz curricular sofreu alterações em 1963, por consequência das indicações que a LDB nº 4.024/61 e o Conselho Federal de Educação traziam. Com a Resolução do CEF nº 02/69, o currículo do Curso de Pedagogia sofre novas alterações, adotando um caráter tecnicista. A partir de 1972, novas mudanças surgem em concordância do Parecer do CEF nº 252/69, e o Curso de Pedagogia cria novas habilitações: Orientação Educacional, Administração

Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Em 1980 foi implantada a Habilitação de Pré-Escolar e, em 1981, a de Educação Especial. Neste ano também foi criado um grupo de trabalho para o acompanhamento e avaliação do curso. No ano de 1985 houve nova proposta curricular e “Essa estrutura se manteve até 1988, quando ocorreram pequenas alterações e, posteriormente, em 1991, novas alterações em função da reforma acadêmica” (UFSC, 2008, p. 7). Em 1995, após muitas discussões e intensos debates, o curso sofre nova alteração, e passa a ter como objetivo do curso formar os:

PEDAGOGOS para atuar no Magistério de 1º. Grau – séries iniciais, Magistério de 2º. Grau, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão escolar (UFSC, 2008, p.8).¹⁸

Esta proposta permaneceu até o segundo semestre de 2008 pois, em 2009, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) iniciou-se o currículo que permanece em vigor até os dias atuais. Neste as habilitações foram extintas e o curso passou a ter duração de 4 anos e meio. Sua carga horária atual é de 3.183 horas.

Observa-se, então, que os professores selecionados em nossa pesquisa que tiveram sua formação na UFSC passaram por algumas alterações curriculares que merecem ser analisadas quanto a proposição em relação a concepção de ensino/aprendizagem.

Dos currículos em questão, serão considerados para análise aqueles correspondentes aos anos de 1981, 1985 e 1995¹⁹, por entender que as pequenas alterações ocorridas em 1988, 1991 e 1998 não interferem neste estudo. Já no curso da Universidade Federal de Santa Maria, serão analisados os currículos dos anos de 1977, 1984, e 2004, perfazendo um total de 6 currículos analisados.

Sobre os PPPs mencionados, compreendemos que há um desequilíbrio entre a exposição dos dois cursos. Um dos fatores deve-se ao fato de que na UFSM, a Educação Especial é um curso de licenciatura específico, assim, tal instituição abordou em seu PPP muitas informações sobre as reformas curriculares e os fatores que influenciaram essas alterações, e mencionou também quais as competências que o professor formado neste curso terá, para atuar com os alunos da EE, enquanto que na UFSC o curso em questão é Pedagogia, e a Educação Especial entra neste curso em forma de habilitação, assim foi possível perceber que nesta instituição as informações referentes à Educação Especial são escassas, pois tal PPP traz apenas os objetivos gerais do professor formado neste curso. Não consta em específico os objetivos e competências para cada habilitação. Outro fator que interferiu neste desequilíbrio de informações foi que ao entrar em contato com a coordenaria do curso de Pedagogia da UFSC, conseguimos ter acesso apenas ao PPP mais atual deste curso, que trata de forma mais aprofundada a respeito da reforma

¹⁸ Não há objetivos específicos para as habilitações.

¹⁹ Os currículos analisados encontram-se anexos em CD.

curricular de 2009, ao solicitar uma versão anterior com a pretensão de que esta nos desse mais elementos sobre os anos estudados neste trabalho, não foi possível ter acesso ao documento.

Iniciaremos a apresentação das análises tratando das alterações curriculares da UFSC e posteriormente abordando as alterações ocorridas na UFSM.

Foram analisadas ementas de disciplinas selecionadas por tematizarem a relação ensino/aprendizagem. Primeiramente, as disciplinas foram filtradas pelo título e a partir daí procedemos à leitura das ementas. Houve, portanto, uma classificação das ementas uma vez que foram correlacionadas com três abordagens relativas à concepção de ensino-aprendizagem: comportamental, construtivismo e sócio-histórico. Tal classificação foi desenvolvida mediante a aproximação de termos presentes nas ementas com as concepções em foco.

5.2 O Curso de Pedagogia da UFSC - currículo de 1981

O currículo de Pedagogia da UFSC, de 1981, era composto por habilitações. Dentre as habilitações aquela denominada Educação Especial organizava-se em: Deficiência Auditiva e Deficiência Mental. Desta forma, foram analisadas estas duas possibilidades de formação neste ano. Neste currículo as disciplinas de 1ª a 4ª fase eram em comum para ambas as opções da Habilitação em Educação Especial. Apenas a partir da 5ª fase é que as disciplinas diferenciavam-se. O currículo era composto por 30 disciplinas obrigatórias de 1ª a 4ª fases para ambas as habilitações, 25 disciplinas obrigatórias de 5ª a 8ª fase para a opção habilitação deficiência auditiva e 24 disciplinas obrigatórias de 5ª a 8ª fase para a opção habilitação deficiência mental.

Para responder nossas inquietações fizemos, primeiramente, uma análise dos nomes das disciplinas para filtrar aquelas que, possivelmente, estariam relacionadas com a questão do ensino/aprendizagem. Das 30 disciplinas obrigatórias da 1ª a 4ª fases comum a ambas as habilitações, foram selecionadas 5 disciplinas para a análise: Psicologia I (PSI 1110), Introdução a Psicologia da Educação I (PSI 1210), Psicologia da Educação II (PSI 1205), Didática I (MEN 1129), Didática II (MEN 1140). Destas disciplinas, com a análise de suas respectivas ementas, verificamos que duas delas tratam da concepção de ensino/aprendizagem com base no construtivismo, são elas, a disciplina Introdução a Psicologia da Educação I (PSI 1210) e a disciplina Psicologia da Educação II (PSI 1205), com suas ementas:

Introdução a Psicologia da Educação I (PSI 1210): Psicologia evolutiva: diagnóstico evolutivo. Fases da evolução humana. Os aspectos do desenvolvimento na primeira e segunda infância. Teorias sobre a adolescência. Características da adolescência. Problemas.

Psicologia da Educação II (PSI 1205): Aprendizagem: conceito, natureza e motivação. Teorias e formas de aprendizagem. Retenção, transferência e criatividade. Relação professor aluno. Educação especial (UFSC, 1981).

Sobre tais disciplinas que consideramos de base construtivista, entendemos que toda a ementa da disciplina Introdução a Psicologia da Educação I (PSI 1210) nos faz afirmar que sua concepção é construtivista, já sobre a disciplina Psicologia da Educação II (PSI 1205) o que nos toma para refletir sobre sua base construtivista é a menção que esta faz sobre a “Retenção, transferência e criatividade”.

Constatamos uma disciplina com base no comportamentalismo - Didática II (MEN 1140), que tinha por ementa

Didática II (MEN 1140): Dimensionamento e ampliação dos objetivos de ensino. Táticas de ensino para metas afetivas. Organização de ensino (modelos). Estratégias de testagem (teste critério e teste normal) (UFSC, 1981).

Sobre esta disciplina, que nesta análise consideramos de base comportamental, entendemos que em sua ementa ela mostra se aproximar desta concepção ao mencionar sobre as “Táticas de ensino para metas afetivas. Organização de ensino (modelos). Estratégias de testagem (teste critério e teste normal)” (UFSC, 1981).

Verificamos que uma disciplina, que pela análise de sua ementa não demonstrou lidar com a concepção de ensino/aprendizagem - Didática I (MEN1129), e uma disciplina que tem como base as concepções comportamentalista e construtivista que é a disciplina Psicologia I (PSI 1110), que tinha por ementa

Psicologia I (PSI 1110): Conceito, objetivo, métodos, campos e histórico da psicologia. Escolas psicológicas. A base orgânica do psiquismo: sistema nervoso e endócrino. As bases do comportamento. A inteligência, a memória e a atenção (UFSC, 1981).

Entendemos que quando a disciplina Psicologia I (PSI 1110) apresenta em sua ementa a “base orgânica” esteja se aproximando da concepção construtivista. Já ao mencionar “as bases do comportamento, a inteligência, memória e atenção”, aproxima-se da concepção comportamental.

Desta primeira etapa do currículo, comum a ambas as habilitações, percebemos que houve uma predominância de base construtivista.

Na etapa seguinte, referente à **habilitação específica deficiência auditiva**, das 25 disciplinas oferecidas, selecionamos 8 para análise, são elas: Orientação Educacional (EED1201), Introdução à Educação Especial (EED 1120), Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Deficiente da Audição (EED 1611), Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para o Deficiente da Audição (MEN1156), Dinâmica de grupo II (PSI1311), Avaliação Educacional do Deficiente da Audição (EED 1126), Psicomotricidade (PSI 1524), Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes da Audição (EED1613). Destas disciplinas, verificamos que uma

delas - Orientação Educacional (EED1201) - não demonstrou lidar com a concepção de ensino/aprendizagem.

A disciplina Dinâmica de grupo II (PSI 1311) apresenta em sua ementa base comportamental e também construtivista, conforme segue:

Conceituação. Grupo de verbalização. Comportamento individual e social. Teoria da organização humana e sistemas sociais - aplicação prática. Treinamento de liderança - painel, mesa redonda e seminários. Técnicas de trabalho socializado adequados a faixa etária do pré-escolar (UFSC, 1981).

Na análise desta ementa, entendemos que no trecho que menciona “Conceituação. Grupo de verbalização. Comportamento individual e social. Teoria da organização humana e sistemas sociais - aplicação prática. Treinamento de liderança” a disciplina se aproxima da base comportamental. Já no trecho que menciona “Técnicas de trabalho socializado adequados a faixa etária do pré-escolar” se aproxima da concepção construtivista.

Seis disciplinas apresentaram como base o construtivismo, quais sejam: Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para o Deficiente da Audição (MEN1156), Introdução à Educação Especial (EED 1120), Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Def. da Audição (EED 1611), Avaliação Educacional do Deficiente da Audição (EED 1126), Psicomotricidade (PSI 1524), Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes da Audição (EED1613). Tais disciplinas apresentam suas ementas assim organizadas:

Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para o Deficiente da Audição (MEN1156): Cultivo de processos didáticos especiais para o desenvolvimento em grupo ou individualizados para o deficiente da audição; quadro particular do aluno, das atividades que levem à aprendizagem dos conteúdos do ensino regular - das habilidades de ler, escrever e contar, das Ciências, dos Estudos Sociais, da Ed. Artística, da Ed. Física, de técnicas profissionais etc. - com o estudo, seleção, a utilização e a eventual construção dos materiais e equipamentos necessários.

Introdução à Educação Especial (EED 1120): Visão ampla da educação especial e das várias formas que abrange na classificação geral de superdotados e infradotados, sobretudo quanto aos últimos na caracterização dos diversos tipos de deficiência, particularmente das deficiências da visão, da áudio-comunicação, físicas e mentais, com os problemas educacionais comuns e específicos nelas envolvidos.

Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Def. da Audição (EED 1611): Abordagem do crescimento físico da evolução mental, emocional e social do deficiente da audição, para determinar com vistas a objetivos educacionais, os desvios da normalidade e as suas repercussões de ajustamento na família, na escola e na comunidade.

Avaliação Educacional do Deficiente da Audição (EED 1126): Estudo de técnicas de observação, entrevista, aplicação de “testes” e outras para identificação de discrepâncias e insuficiências no crescimento, na conduta e particularmente na aprendizagem, considerada esta em si mesma e na perspectiva da deficiência da audição, com vistas a uma verificação individual de capacidades que leve ao planejamento e à realização do ensino sob forma apropriada.

Psicomotricidade (PSI 1524): Organização motora. Neurologia evolutiva, eficiência psicomotora; as áreas do desenvolvimento psicomotor; dificuldades psicomotoras e seus reflexos em outras áreas, olifrenia, traumatismos cerebrais e outras. Avaliação das dificuldades.

Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes da Audição (EED1613): Particularização dos métodos e técnicas mais indicadas para, com base no desenvolvimento bio-psico-social e na avaliação educacional, elaborar o perfil vocacional do aluno e, mediante coordenação e aconselhamento apropriados, conduzi-las à melhor utilização de suas potencialidades, segundo a deficiência considerada, como elemento de auto-realização também pelo trabalho (UFSC, 1981).

Sobre a disciplina Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para o Deficiente da Audição (MEN1156) que apresentou em sua ementa lidar com a concepção construtivista, entendemos que foi no trecho a seguir que deixou evidente a concepção abordada “Cultivo de processos didáticos especiais para o desenvolvimento em grupo ou individualizados para o deficiente da audição; quadro particular do aluno, das atividades que levem à aprendizagem dos conteúdos do ensino regular [...]” (UFSC, 1981). Sobre a disciplina Introdução à Educação Especial (EED 1120) entendemos que é na parte em que esta se refere a “classificação geral” que se aproxima da concepção construtivista. Na disciplina Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Deficiente da Audição (EED 1611), a ênfase dada ao “[...] crescimento físico da evolução mental, emocional e social do deficiente [...]” e ainda quando menciona sobre “[...] os desvios da normalidade [...]” faz-se aproximar da concepção construtivista.

Na disciplina Avaliação Educacional do Deficiente da Audição (EED 1126), quando se propõe estudos “[...] para identificação de discrepâncias e insuficiências no crescimento, na conduta e particularmente na aprendizagem, [...]” observa-se a aproximação com a concepção construtivista. Sobre a disciplina Psicomotricidade (PSI 1524) e Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes da Audição (EED1613), entendemos que todos os fragmentos das duas ementas deixam claro suas aproximações para a concepção construtivista.

Percebemos que nesta habilitação houve um predomínio da concepção construtivista perante as outras concepções de ensino/aprendizagem.

Em relação à **habilitação deficiência mental**, que contava com 24 disciplinas obrigatórias de 5ª a 8ª fases, foram selecionadas 11 disciplinas para análise, algumas destas são comuns a habilitação em deficiência auditiva. As disciplinas analisadas foram: Orientação Educacional (EED1201), Introdução à Educação Especial (EED 1120), Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Deficiente Mental (PSI 1160), Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para Deficientes Mentais (MEN1155), Dinâmica de grupo II (PSI1311), Noções da Neuro-psicopatologia (DPT1330), Programa de ensino para deficientes mentais (EED1610), Avaliação

Educacional do Deficiente Mental (EED 1125), Artes infantis (RTS1305), Psicomotricidade (PSI 1524), Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes Mentais (EED1612).

Deste grupo de disciplinas, constatou-se que nove tem como base a concepção construtivista, quais sejam: Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para Deficientes Mentais (MEN1155), Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Deficiente Mental (PSI 1160), Noções da Neuro-psicopatologia (DPT1330), Programa de ensino para deficientes mentais (EED1610), Avaliação Educacional do Deficiente Mental (EED 1125), Artes infantis (RTS1305), Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes Mentais (EED1612), Introdução à Educação Especial (EED 1120), Psicomotricidade (PSI 1524)²⁰. Tais disciplinas têm como ementa:

Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para Deficientes Mentais (MEN1155): Cultivo de processos didáticos especiais para o desenvolvimento individualizado ou em grupo, conforme o quadro particular do aluno deficiente mental, atividades que levem à aprendizagem dos conteúdos do ensino regular - das habilidades de ler, escrever e contar, das Ciências, dos Estudos Sociais, da Ed. Artística, da Ed. Física, de técnicas profissionais etc. - com o estudo, seleção, a utilização e a eventual construção dos materiais e equipamentos necessários.

Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Def. Mental (PSI 1160): Abordagem do crescimento físico e da evolução mental, emocional e social dos deficientes na modalidade considerada, para determinar com vistas a objetivos educacionais, os desvios da normalidade e as suas repercussões de ajustamento na família, na escola e na comunidade.

Noções da Neuro-psicopatologia (DPT1330): Estudo das deficiências mentais de ordem neuro-psicopatológicas e suas repercussões sociais e profissionais, com trabalho prático: identificação e classificação das deficiências mentais, com apoio à avaliação educacional, para efeitos do tratamento pedagógico especial.

Programa de ensino para deficientes mentais (EED1610): Estudos e análises de diagnóstico multidisciplinar. Elaboração e desenvolvimento de planejamento terapêutico e programas de ensino para Deficientes Mentais. O trabalho docente e suas relações com o diagnóstico e planejamento terapêutico.

Avaliação Educacional do Deficiente Mental (EED 1125): Estudo de técnicas de observação, entrevista, aplicação de “testes” e outras para identificação de discrepâncias e insuficiências no crescimento, na conduta e particularmente na aprendizagem, considerada esta em si mesma e na perspectiva da deficiência em questão, com vistas a uma verificação individual de capacidades que leve ao planejamento e à realização do ensino sob forma apropriada.

Artes infantis (RTS1305): O significado da arte para a educação. A importância da atividade criadora na educação. A arte no ensino de 1º grau. Os primórdios da auto-expressão: fase das garatujas, de 2 a 4 anos. Primeiras tentativas de representação: a fase pré-esquemática de 4 a 7 anos. Ilustração de histórias infantis.

Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes Mentais (EED1612): Particularização dos métodos e técnicas mais indicadas para, com base no desenvolvimento bio-psico-social e na avaliação educacional, elaborar o perfil vocacional do aluno e, mediante coordenação e aconselhamento apropriados, conduzi-las à melhor utilização de suas potencialidades, segundo a deficiência

²⁰ A análise referente às disciplinas Introdução à Educação Especial (EED 1120) e a Psicomotricidade (PSI 1524) já foram apresentadas anteriormente.

considerada, como elemento de auto-realização também pelo trabalho (UFSC, 1981).

Sobre a disciplina Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para Deficientes Mentais (MEN1155), considerada de base construtivista, entendemos que foi no trecho da ementa “Cultivo de processos didáticos especiais para o desenvolvimento individualizado ou em grupo, conforme o quadro particular do aluno deficiente mental, atividades que levem à aprendizagem dos conteúdos do ensino regular [...]” que deixa claro sua aproximação com tal concepção. Na disciplina Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Deficiente Mental (PSI 1160), entendemos que foi neste trecho de sua ementa “do crescimento físico e da evolução mental, emocional e social dos deficientes” e ainda quando menciona sobre “os desvios da normalidade” que esta deixa claro sua aproximação com a concepção construtivista. Nas disciplinas Noções da Neuro-psicopatologia (DPT1330) e Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes Mentais (EED1612) compreendemos que o todo das duas ementas, deixa claro suas aproximações para a concepção construtivista.

Sobre a disciplina Programa de ensino para deficientes mentais (EED1610), entendemos que foi no trecho da ementa “O trabalho docente e suas relações com o diagnóstico e planejamento terapêutico” que esta deixou claro sua concepção, neste caso a construtivista. Para a disciplina Avaliação Educacional do Deficiente Mental (EED 1125), selecionamos o trecho da ementa “para identificação de discrepâncias e insuficiências no crescimento, na conduta e particularmente na aprendizagem” que nos faz entender que esta se aproxima da concepção construtivista. Na disciplina Artes Infantis (RTS1305) entendemos que nesta menção da ementa “Os primórdios da auto-expressão: fase das garatujas, de 2 a 4 anos. Primeiras tentativas de representação: a fase pré-esquemática de 4 a 7 anos. Ilustração de histórias infantis”, deixa muito claro a concepção construtivista aí abordada.

Neste currículo, constatamos ainda que a disciplina Orientação Educacional (EED1201) não apresenta, de maneira clara, nenhuma concepção de ensino/aprendizagem. E a disciplina Dinâmica de grupo II (PSI 1311) apresenta como base as concepções comportamental e construtivista, conforme já apresentado anteriormente, na habilitação deficiência auditiva.

Do mesmo modo que na habilitação em deficiência auditiva, aqui, a concepção de ensino/aprendizagem que mais predominou foi a concepção construtivista.

Em síntese, podemos dizer que do currículo de 1981 do Curso de Pedagogia da UFSC, da habilitação Educação Especial: deficiência auditiva, de 55 disciplinas obrigatórias, 13 apresentam de maneira explícita as bases psicológicas que as sustentam. Deste total, 10 apresentavam indicativos de base construtivista. Já a habilitação Educação Especial: deficiência

mental, de 54 disciplinas obrigatórias, 16 apresentavam claramente suas bases teóricas da psicologia, e destas 13 apresentavam em suas ementas base construtivista.

5.3 O Curso de Pedagogia da UFSC - currículo de 1985

Do ano de 1981 para o ano de 1985 ocorreram algumas alterações no currículo da UFSC, mas, que para esta análise não foram tão significativas. Neste ano as disciplinas da 1ª a 4ª fases continuam sendo comuns para ambas as habilitações, e as disciplinas de 5ª a 8ª fases mudam conforme a habilitação, ou deficiência auditiva, ou deficiência mental.

No currículo de 1985, temos de 1ª a 4ª fase 30 disciplinas obrigatórias para ambas as habilitações, e destas foram selecionadas 5 disciplinas, são elas: Psicologia I (PSI 1110), Psicologia da Educação II - Aprendizagem (PSI 1205), Didática I (MEN1129), Didática II (MEN1140), Introdução à Psicologia da Educação I (PSI 1115)²¹. Analisada essas cinco disciplinas, verificou-se, a partir de sua ementa, que uma delas, Didática I (MEN1129) não explicitava quais bases teóricas assumia para tratar da relação ensino/aprendizagem.

Observa-se, então, que mesmo sendo um novo currículo, poucas alterações ocorreram nas disciplinas analisadas destas quatro primeiras fases, verificando que neste também ocorre o predomínio pela base construtivista.

Na habilitação de Educação Especial: **deficiência auditiva**, de 23 disciplinas obrigatórias de 5ª a 8ª fases, analisamos 6, são elas: Introdução à Educação Especial (EED 1120), Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Deficiente da Audição (EED 1611), Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para o Deficiente da Audição (MEN1156), Psicomotricidade (PSI 1524), Avaliação Educacional do Deficiente da Audição (EED 1126), Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes da Audição (EED1613). Destas disciplinas, todas apresentaram concepção de ensino/aprendizagem de base construtivista. Ambas já foram apresentadas anteriormente, no currículo de 1981, e suas ementas permanecem iguais.

Assim, vemos claramente a predominância da concepção construtivista na habilitação deficiência auditiva.

Na habilitação Educação Especial: **deficiência mental**, de 22 disciplinas obrigatórias ofertadas de 5ª a 8ª fases, foram analisadas 9 disciplinas: Introdução à Educação Especial (EED 1120), Desenvolvimento Bio-Psico-Social do Deficiente Mental (PSI 1160), Métodos, Técnicas

²¹ Em relação à disciplina Introdução à Psicologia da Educação I (PSI 1115) não tivemos acesso a ementa. A análise referente às disciplinas Psicologia I (PSI 1110), que apresentou base construtivista e comportamental, a disciplina Psicologia da Educação II - Aprendizagem (PSI 1205) que apresentou base construtivista e a disciplina Didática II (MEN1140) apresentou base comportamental, já foram apresentadas anteriormente.

e Recursos Especiais de Ensino para Deficientes Mentais (MEN1155), Noções da Neuropsicopatologia (DPT1330), Psicomotricidade (PSI 1524), Programa de ensino para deficientes mentais (EED1610), Artes infantis (RTS1305), Avaliação Educacional do Deficiente Mental (EED 1125), Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes Mentais (EED1612).

Destas disciplinas todas apresentaram indicativos de base construtivista. A análise das mesmas já foi apresentada anteriormente no currículo de 1981 sem sofrer alterações em suas ementas. Vemos assim o predomínio por tal concepção.

No ano de 1985, no currículo de Pedagogia da UFSC, a habilitação de deficiência auditiva tinha 53 disciplinas obrigatórias das quais 11 tinham perspectiva psicológica sendo que destas 8 tinha por concepção de ensino/aprendizagem a base construtivista. Já na habilitação de deficiência mental, o currículo contava com 52 disciplinas obrigatórias, das quais foram analisadas 14 disciplinas e destas 11 apresentam indicativos de base no construtivismo.

5.4 O Curso de Pedagogia da UFSC - currículo de 1995

O último currículo da UFSC a ser analisado é o de 1995 pois, apesar de termos professores do AEE na rede de ensino de Florianópolis cuja data de formação é posterior a este ano, a reformulação do curso em tela, posterior a este ano é de 2009. Ou seja, nenhum dos professores em análise teve sua formação no currículo em vigor na UFSC a partir de 2009.

O currículo de 1995, comparado com os anteriores, difere, não em termos de carga horária, que são equivalentes, mas em termos de número de disciplinas. Este último contém 39 disciplinas obrigatórias, e, até a 6ª fase as disciplinas são iguais para todas as habilitações. Somente na 7ª fase os acadêmicos escolhem suas habilitações. Também nesta reformulação extinguem-se as opções dentro da habilitação Educação Especial (auditiva e mental) e passa-se a ter uma formação denominada de generalista (para todas as deficiências), e esta habilitação passa a chamar-se unicamente de Educação Especial.

Das disciplinas obrigatórias foram selecionadas 10 para análise: Didática geral I (MEN5121), Psicologia da Educação I (PSI 5117)²², Didática geral II (MEN5122), Desenvolvimento e Aprendizagem (MEN 5101), Educação Especial: aspectos sócio-históricos e políticos (EED 5501), Avaliação e desenvolvimento humano (EED 5123), Ensino em Educação Especial: área mental (EED 5614(5618))²³, Ensino em Educação Especial: área auditiva (EED

²² Não tivemos acesso a ementa Psicologia da Educação I (PSI 5117).

²³ Esta disciplina apresenta dois códigos indicando que houve mudanças nas suas respectivas ementas. Porém, compreende-se que as mudanças não foram significativas e, para efeito desta análise utilizaremos a ementa correspondente ao código 5618.

5615 (5619)²⁴, Ensino em Educação Especial: área visual (EED 5616(5620))²⁵, Ensino em Educação Especial: área física (EED 5617(5621))²⁶.

Observa-se nas análises das ementas que destas disciplinas, três apresentam base sócio-histórica, quais sejam: Desenvolvimento e Aprendizagem (MEN 5101), Avaliação e desenvolvimento humano (EED 5123), Ensino em Educação Especial: área mental (EED 5614(5618)). Segue a ementa de tais disciplinas:

Desenvolvimento e Aprendizagem (MEN 5101): A relação desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes concepções teóricas e suas implicações educacionais. Os fatores do desenvolvimento: a linguagem e a formação do pensamento. A relação afeto e cognição no processo do conhecimento.

Avaliação e desenvolvimento humano (EED 5123): Avaliação educacional: alternativas, riscos e demais implicações. Recursos atuais voltados à avaliação do desenvolvimento potencial.

Ensino em Educação Especial: área mental (EED 5614(5618): Aprofundamento nos diferentes aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino da pessoa com necessidades especiais, valorizando seu desenvolvimento potencial: correntes, estratégias e recursos didáticos (UFSC, 1995).

Na disciplina Desenvolvimento e Aprendizagem (MEN 5101) destacamos o trecho “Os fatores do desenvolvimento: a linguagem e a formação do pensamento [...]” por compreendermos que é neste recorte que esta disciplina deixa claro sua aproximação com a concepção sócio-histórica. Sobre a disciplina Avaliação e desenvolvimento humano (EED 5123) entendemos que é quando esta menciona sobre os “Recursos atuais voltados à avaliação do desenvolvimento potencial” que deixa claro sua concepção sócio-histórica. Na disciplina Ensino em Educação Especial: área mental (EED 5614(5618)) entendemos que esta deixa transparecer que se aproxima da concepção sócio-histórica quando se refere a “valorizando seu desenvolvimento potencial”.

Já as disciplinas Ensino em Educação Especial: área auditiva (EED 5615 (5619)), Ensino em Educação Especial: área visual (EED 5616(5620)) e Ensino em Educação Especial: área física (EED 5617(5621)) contam com indícios da base comportamentalista em suas ementas, conforme segue:

Ensino em Educação Especial: área auditiva (EED 5615 (5619): Proposição de métodos, técnicas e recursos especiais, estudos, análise, seleção, utilização de equipamentos, bem como a elaboração de programas educacionais específicos.

Ensino em Educação Especial: área visual (EED 5616(5620): Aborda os métodos e técnicas de ensino para o educando com necessidades especiais. Enfatiza o Braille. Também com requisitos: a seleção e adaptação de materiais. Propõe alternativa para o arranjo de ambiente. Fornece informações sobre o uso de tecnologias. Discute estratégias de orientação e mobilidade.

Ensino em Educação Especial: área física (EED 5617(5621): Adaptação de materiais para o educando com necessidades especiais: arranjo de ambientes.

²⁴ Assim como na nota anterior, utilizaremos a ementa do código 5619.

²⁵ Assim como na nota anterior, utilizaremos a ementa do código 5620.

²⁶ Assim como na nota anterior, utilizaremos a ementa do código 5621.

Utilização de tecnologias. Discussão sobre a superação das barreiras arquitetônicas (UFSC, 1995).

Sobre a disciplina Ensino em Educação Especial: área auditiva (EED 5615 (5619) e Ensino em Educação Especial: área física (EED 5617(5621) compreendemos que toda a ementa de tais disciplinas, sem recortes, deixam claro a concepção abordada por tais disciplinas, neste caso a concepção comportamental. Já na disciplina Ensino em Educação Especial: área visual (EED 5616(5620) elencamos os recortes “Aborda os métodos e técnicas de ensino para o educando com necessidades especiais.” e “Também com requisitos: a seleção e adaptação de materiais.” para ilustrar onde percebemos que esta disciplina se aproxima da concepção comportamental.

Nas ementas referentes às disciplinas Didática geral I (MEN5121), Didática geral II (MEN5122) e Educação Especial: aspectos sócio-históricos e políticos (EED 5501) não há indícios referentes à concepção de ensino/aprendizagem.

Além do número de disciplinas que reduziu consideravelmente no currículo de 1995, esse também se difere dos outros por sua base psicológica predominante. Neste ano, não constatamos a presença marcante do construtivismo como observado nos currículos anteriores. De 39 disciplinas obrigatórias, 10 foram selecionadas para análise, e destas constatou-se que as concepções de maior incidência neste currículo foram a sócio-histórica e a comportamentalista, ambas com 3 disciplinas cada.

5.5 O Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM²⁷ - currículo de 1977

Os currículos do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM que serão analisados nesta investigação dizem respeito as alterações curriculares dos anos 1977, 1984 e 2004. No currículo de 1977 da referida universidade, o estudante tinha duas opções de curso referentes a Educação Especial: Pedagogia, Habilitação Educação Deficientes em Áudio-Comunicação ou Formação Professores Educação Especial - Deficientes Mentais. Para esta investigação foram analisadas essas duas possibilidades.

O Curso de Pedagogia Educação **Deficientes em Áudio-Comunicação** contava, em 1977, com um total de 133 disciplinas obrigatórias e destas 16 foram selecionadas para aprofundamento, por apresentarem em seus títulos elementos que indicavam tratarem de conteúdos referentes a concepções ensino/aprendizagem, são elas: Introdução ao estudo do

²⁷ Em 1977 a UFSM formava os professores de Educação Especial no curso de Pedagogia habilitação deficientes da Áudio-comunicação e também no curso Formação de Professores para a Educação Especial habilitação deficientes mentais, este último uma licenciatura curta.

excepcional (EDE304), Psicologia da Educação II (FUE206), Psicomotricidade (EDE305), Psicologia da áudio-comunicação I (EDE308), Psicologia da áudio-comunicação II (EDE309), Psicologia Geral (FIP102), Psicologia da Personalidade (FIP103), Psicologia social (FIP301), Psicopatologia (FIP302), Psicologia das relações humanas (FIP303), Psicologia da Educação I (FUE205), Psicopedagogia do excepcional (EDE301), Psicopedagogia do deficiente (FAL301), Psicologia da áudio comunicação I (FAL309), Psicologia da áudio comunicação II (FAL310), Diagnóstico e Ajuste Educacional do Excepcional (FAL315).

Destas disciplinas, cinco não nos disponibilizaram ementa, são elas: Psicopedagogia do excepcional (EDE301), Psicopedagogia do deficiente (FAL301), Psicologia da áudio comunicação I (FAL309), Psicologia da áudio comunicação II (FAL310), Diagnóstico e Ajuste Educacional do Excepcional (FAL315).

Três disciplinas apresentaram por base a concepção construtivista: Psicomotricidade (EDE305), Psicologia da áudio-comunicação I (EDE308), Psicologia da Educação I (FUE205). Abaixo segue as ementas de tais disciplinas:

Psicomotricidade (EDE305): Introdução à psicomotricidade. Áreas de desenvolvimento psicomotor. Avaliação do desenvolvimento psicomotor. Educação psicomotora e aprendizagem. Programas de educação psicomotora.

Psicologia da áudio-comunicação I (EDE308): Comunicação oral e deficiências da audição. Fatores condicionantes do desenvolvimento da comunicação oral normal. Fatores condicionantes do desenvolvimento da comunicação oral do deficiente da audição. Desenvolvimento da linguagem normal. Desenvolvimento da comunicação simbólica no deficiente auditivo. Opções educacionais para o desenvolvimento da comunicação do deficiente auditivo. Educação da família do deficiente auditivo.

Psicologia da Educação I (FUE205): A psicologia do desenvolvimento e suas implicações na educação. Teorias do desenvolvimento e sua aplicação no processo instrucional. O estudo da adolescência com vistas à ação pedagógica. A idade adulta e sua relação com o processo educacional. (UFSM, 1977a).

De tais ementas, destacamos os trechos que nos fazem pensar se tratar de tal concepção. A respeito da disciplina Psicomotricidade (EDE305), entendemos que toda a sua ementa deixa claro sua aproximação com a concepção construtivista. Sobre a disciplina Psicologia da áudio-comunicação I (EDE308), elencamos o trecho “Fatores condicionantes do desenvolvimento da comunicação oral normal. Fatores condicionantes do desenvolvimento da comunicação oral do deficiente da audição” por entender que este demonstra a concepção abordada. E na disciplina Psicologia da Educação I (FUE205), entendemos que é no início de sua ementa, quando cita “A psicologia do desenvolvimento” que esta deixa transparecer que se aproxima da concepção construtivista.

Neste mesmo currículo, a disciplina Psicologia Geral (FIP102) traz elementos na sua ementa que indica aproximações com a concepção comportamentalista. Segue sua ementa:

Introdução ao estudo da psicologia. Motivação do comportamento. Comportamento perceptivo. Comportamento intelectual-aprendizagem. Comportamento afetivo-emocional. Comportamento volitivo. A personalidade (UFSM, 1977a).

Entendemos que toda a ementa desta disciplina deixa claro a sua aproximação com a concepção comportamental.

Cinco disciplinas selecionadas não tinham elementos nas ementas que indicassem as bases teóricas referentes às concepções de ensino/aprendizagem, são elas: Introdução ao estudo do excepcional (EDE304), Psicologia da áudio-comunicação II (EDE309), Psicologia social (FIP301), Psicologia das relações humanas (FIP303), Psicologia da Educação II (FUE206).

A disciplina Psicologia da Personalidade (FIP103), como podemos observar em sua ementa, tem como base a teoria freudiana:

Introdução à psicologia da personalidade. A personalidade sob a ótica da psicanálise: uma introdução à obra de Freud. Lacan: o sentido de um retorno a Freud, retorno ao sentido de Freud. A importância da psicanálise para uma epistemologia contemporânea (UFSM, 1977a).

Já a disciplina Psicopatologia (FIP302), tem elementos que a aproxima das bases do pensamento freudiano e também da teoria comportamentalista, tendo como ementa:

Adaptação social. Análise de normalidade e anormalidade. Neuroses: caracterização, sintomas, causas. Psicoses: caracterização, sintomas, causas, psicopatias (UFSM, 1977a).

Entendemos que, quando na ementa é mencionado sobre a “Adaptação social” esta disciplina se aproxima da concepção comportamental, já ao trata das “Neuroses: caracterização, sintomas, causas. Psicoses: caracterização, sintomas, causas, psicopatias” esteja se aproximando do pensamento freudiano.

Em suma, verificamos que nesta habilitação houve uma maior incidência da concepção construtivista perante as outras, com 3 disciplinas nesta base teórica, seguida da concepção freudiana e comportamentalista, ambas com 2 disciplinas cada, de 16 disciplinas analisadas.

No currículo deste mesmo ano (1977), mas no curso Formação Professores Educação Especial - **Deficientes Mentais**, o número de disciplinas obrigatórias era de 147 disciplinas, e destas selecionamos 18 para análise das ementas.

As disciplinas selecionadas foram: Avaliação Educacional do deficiente Mental I (EDE207), Psicopedagogia do excepcional (EDE301), Psicomotricidade (EDE305), Psicologia da áudio-comunicação I (EDE308), Psicologia da áudio-comunicação II (EDE309), Desenvolvimento Biológico Psico-social do Deficiente Mental (EDE319), Avaliação Educacional do Deficiente Mental II (EDE321), Psicologia educacional I criança (EDU212),

Psicologia Educacional II Adolescente (EDU213), Psicologia da Áudio Comunicação I (FAL309), Psicologia da Áudio Comunicação II (FAL310), Psicologia Geral (FIP102), Psicologia da Personalidade (FIP103), Psicologia social (FIP301), Psicopatologia (FIP302), Psicologia das relações humanas (FIP303), Psicologia da Educação I (FUE205), Psicologia da Educação II (FUE206).

Destas disciplinas, não tivemos acesso a ementa de cinco disciplinas. São elas: Psicopedagogia do excepcional (EDE301), Psicologia educacional I criança (EDU212), Psicologia Educacional II Adolescente (EDU213), Psicologia da Áudio Comunicação I (FAL309), Psicologia da Áudio Comunicação II (FAL310).

Dentre as disciplinas restantes, encontramos quatro disciplinas que podemos considerar que tem como base teórica a concepção construtivista, quais sejam: Psicomotricidade (EDE305), Psicologia da áudio-comunicação I (EDE308), Desenvolvimento Biológico Psico-Social do Deficiente Mental (EDE319), Psicologia da Educação I (FUE205)²⁸. A disciplina Desenvolvimento Biológico Psico-Social do Deficiente Mental (EDE319) apresentava por ementa:

Enfoque geral da excepcionalidade. Desenvolvimento biológico do deficiente mental. Desenvolvimento psicológico do deficiente mental. Desenvolvimento social do deficiente mental. Anamneses. Observação. Avaliação da competência social (UFSM, 1977b).

Nesta ementa, entendemos que a parte que menciona sobre as mais variadas formas de desenvolvimento que a disciplina se aproxima da concepção construtivista.

Verificamos ainda que duas das disciplinas em análise trazem em suas ementas elementos que as aproxima das bases do comportamentalismo: Avaliação Educacional do Deficiente Mental II (EDE321), Psicologia Geral (FIP102)²⁹. A disciplina Avaliação Educacional do Deficiente Mental II (EDE321) tinha por ementa:

Instrumentos e técnicas de seleção da clientela de classe e escola especial. Avaliação das funções básicas. Diagnóstico final” (UFSM, 1977b).

Entendemos que toda a sua ementa deixa claro sua aproximação para tal concepção.

Outras quatro disciplinas não apresentaram em suas ementas indicativos referentes à concepção de ensino/aprendizagem, são elas: Psicologia da áudio-comunicação II (EDE309), Psicologia social (FIP301), Psicologia das relações humanas (FIP303), Psicologia da Educação II (FUE206).

²⁸ A análise referente às disciplinas Psicomotricidade (EDE305), Psicologia da áudio-comunicação I (EDE308), e Psicologia da Educação I (FUE205) já foram apresentadas anteriormente.

²⁹ A análise referente à disciplina Psicologia Geral (FIP102) já foi apresentada anteriormente.

Já a disciplina Psicologia da Personalidade (FIP103) apresenta a teoria freudiana como base. A disciplina Psicopatologia (FIP302)³⁰ apresenta a base freudiana e comportamentalista em sua ementa.

As bases construtivista e comportamental dão sustentação a disciplina Avaliação Educacional do deficiente Mental I (EDE207) cuja ementa é:

Avaliação da deficiência mental. Conceitos fundamentais sobre medidas. Os testes no diagnóstico escolar. Sondagem inicial do aluno. Observação de comportamentos (UFSM, 1977b).

Nesta ementa, entendemos que no recorte “Conceitos fundamentais sobre medidas. Os testes no diagnóstico escolar. Sondagem inicial do aluno.” esta se aproxima da concepção construtivista, já no trecho “Observação de comportamentos” a mesma se aproxima da concepção comportamental.

No currículo de 1977 da UFSM foi possível verificar que, tanto no curso de Pedagogia - Educação Deficientes em Áudio-Comunicação quanto no curso de Formação Professores Educação Especial - Deficientes Mentais a maior incidência das disciplinas analisadas que tratam da relação ensino/aprendizagem foi de base construtivista. No curso de Pedagogia Educação Deficientes em Áudio-Comunicação, de 133 disciplinas obrigatórias, 16 apresentavam claramente suas bases teóricas da psicologia, e destas, 3 expressam em suas ementas base construtivista. Já no curso Formação Professores Educação Especial - Deficientes Mentais de 147 disciplinas obrigatórias, das quais 18 apresentavam perspectiva psicológica, sendo que destas, 5 tinham por concepção de ensino/aprendizagem a base construtivista.

5.6 O Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM³¹ - currículo de 1984

Entre os anos de 1977 e 1984 nota-se uma redução significativa de disciplinas nos currículos da UFSM, que antes girava em torno de 140 disciplinas e nesta reformulação do currículo fica em torno de 55 disciplinas. Porém, não foi somente o número de disciplinas que mudou, mas também a denominação do Curso que, a partir de 1984, passa a ser Curso de Educação Especial habilitação em deficientes da Áudio comunicação e habilitação em deficientes mentais, ou seja, neste ano, a habilitação de Áudio comunicação, antes ainda vinculada ao curso de Pedagogia, agora passa a fazer parte do Curso de Educação Especial.

³⁰ A análise referente às disciplinas Psicologia da Personalidade (FIP103) e Psicopatologia (FIP302) já foram apresentadas anteriormente.

³¹ No ano de 1984 a UFSM formava os professores em curso de licenciatura plena Educação Especial com opção de habilitação deficientes da áudio comunicação ou habilitação deficientes mentais.

O Curso de Educação Especial **habilitação em Áudio comunicação** de 1984 contava com 56 disciplinas obrigatórias, das quais analisamos 8 delas: Psicologia geral (FIP117), Psicologia das relações humanas (FIP303), Psicologia da educação I (FUE110), Psicologia da educação II (FUE216), Bases Psicopedagógicas da aprendizagem (EDE210), Desenvolvimento Psicossocial do Deficiente da Audiocomunicação (EDE215), Avaliação Educacional do Deficiente da Áudio comunicação I (EDE327), Avaliação Educacional do Deficiente da Audiocomunicação II (EDE328).

Dentre essas disciplinas, cinco tinham indicativos de adotar a concepção de ensino/aprendizagem de base construtivista: Psicologia da educação I (FUE110), Bases Psicopedagógicas da aprendizagem (EDE210), Desenvolvimento Psicossocial do Deficiente da Audiocomunicação (EDE215), Avaliação Educacional do Deficiente da Audiocomunicação I (EDE327), Avaliação Educacional do Deficiente da Audiocomunicação II (EDE328). Com as respectivas ementas:

Psicologia da educação I (FUE110): O contexto da psicologia da educação. A psicologia do desenvolvimento e suas implicações no processo educacional. Teorias do desenvolvimento e sua relação com a prática pedagógica. Fases do desenvolvimento humano em relação às teorias do desenvolvimento.

Bases Psicopedagógicas da aprendizagem (EDE210): A aprendizagem como processo. Psicomotricidade e aprendizagem. Avaliação do desenvolvimento psicomotor. O conceito de prontidão para as aprendizagens básicas. O conceito de prontidão em Piaget.

Desenvolvimento Psicossocial do Deficiente da Audiocomunicação (EDE215): Fundamentos psicológicos da deficiência auditiva. Desenvolvimento psicológico do deficiente auditivo. Desenvolvimento social do deficiente auditivo. Riscos psicossociais para a deficiência auditiva. A dinâmica familiar e a criança deficiente auditiva.

Avaliação Educacional do Deficiente da Audiocomunicação I (EDE327): Comunicação oral e deficiências da audição. Desenvolvimento da linguagem normal. Desenvolvimento da comunicação simbólica do deficiente da audiocomunicação. Avaliação do desenvolvimento da comunicação do deficiente da audiocomunicação. Avaliação do desenvolvimento da linguagem do deficiente da audiocomunicação segundo diversos fatores.

Avaliação Educacional do Deficiente da Audiocomunicação II (EDE328): Avaliação da aquisição da língua materna pelo deficiente da audiocomunicação. Avaliação do desenvolvimento do deficiente da audiocomunicação segundo diferentes abordagens educacionais. Orientação para pais de deficientes da audiocomunicação. Integração do deficiente da audiocomunicação (UFSM, 1984a).

Sobre a disciplina Psicologia da educação I (FUE110), entendemos que são nos trechos da ementa que mencionam a respeito da questão do desenvolvimento que fica claro a aproximação desta disciplina com a concepção construtivista. Na disciplina Bases Psicopedagógicas da aprendizagem (EDE210) entendemos que esta deixa claro a concepção que aborda quando trata sobre a questão do desenvolvimento, e ainda quando menciona sobre Piaget, ou seja, concepção construtivista. Sobre a disciplina Desenvolvimento Psicossocial do Deficiente da

Audiocomunicação (EDE215), trazemos o recorte “Desenvolvimento psicológico do deficiente auditivo. Desenvolvimento social do deficiente auditivo.” por entender que este deixa claro a aproximação da disciplina com a concepção construtivista. Na disciplina Avaliação Educacional do Deficiente da Audiocomunicação I (EDE327), compreendemos que toda sua ementa, ao tratar do desenvolvimento, deixa claro sua aproximação com a concepção abordada, no caso, a construtivista. Sobre a disciplina Avaliação Educacional do Deficiente da Audiocomunicação II (EDE328), elencamos o trecho “Avaliação da aquisição da língua materna pelo deficiente da audiocomunicação. Avaliação do desenvolvimento do deficiente da audiocomunicação segundo diferentes abordagens educacionais.” para retratar a aproximação com a concepção construtivista.

Outra disciplina analisada neste currículo apresenta elementos de base comportamentalista: Psicologia geral (FIP117), cuja ementa é:

Introdução ao estudo da Psicologia. Motivação do comportamento. Comportamento perceptivo. Comportamento afetivo. Comportamentos intelectivos e volitivos. Introdução a Psicologia da Personalidade. Principais teorias da personalidade (UFSM, 1984a).

Sobre tal disciplina entendemos que quando esta refere-se à questão do comportamento, esta tratando da concepção comportamental.

Duas outras disciplinas não apresentam em suas ementas elementos elucidativos sobre as concepções que a sustentam: Psicologia das relações humanas (FIP303), Psicologia da educação II (FUE216).

Nesta habilitação vemos uma maior incidência da concepção construtivista, que de oito disciplinas analisadas, cinco tratavam de tal concepção.

Já a Habilitação: **Deficientes Mentais**, de 1984, contava com 54 disciplinas obrigatórias e destas sete foram analisadas: Psicologia geral (FIP117), Psicologia das relações humanas (FIP303), Psicologia da educação I (FUE110), Psicologia da educação II (FUE216), Bases Psicopedagógicas da aprendizagem (EDE210), Desenvolvimento Psicossocial do Deficiente Mental (EDE214), Avaliação Educacional do Deficiente Mental (EDE326).

Quatro destas disciplinas tinham como base a concepção construtivista, quais sejam: Psicologia da educação I (FUE110), Bases Psicopedagógicas da aprendizagem (EDE210), Desenvolvimento Psicossocial do Deficiente Mental (EDE214), Avaliação Educacional do Deficiente Mental (EDE326)³², cujas ementas são:

Desenvolvimento Psicossocial do Deficiente Mental (EDE214): Fundamentos psicológicos da deficiência mental. Desenvolvimento psicológico do deficiente

³² A análise referente às disciplinas Psicologia da educação I (FUE110) e Bases Psicopedagógicas da aprendizagem (EDE210) já foram apresentadas anteriormente.

mental. Desenvolvimento social do deficiente mental. Riscos psicossociais para a deficiência mental. A dinâmica familiar e a criança deficiente mental. Avaliação Educacional do Deficiente Mental (EDE326): A avaliação dos deficientes mentais. Os testes no diagnóstico escolar. Instrumentos de seleção da clientela de classe e escola especial. Sondagem inicial do aluno e da família. Avaliação das funções básicas. Avaliação pedagógica. Diagnóstico final(UFSM, 1984b).

Sobre a disciplina Desenvolvimento Psicossocial do Deficiente Mental (EDE214), entendemos que esta se aproxima da concepção construtivista ao tratar da questão do desenvolvimento específico do deficiente em sua ementa. Na disciplina Avaliação Educacional do Deficiente Mental (EDE326), elencamos o trecho “A avaliação dos deficientes mentais. Os testes no diagnóstico escolar. Instrumentos de seleção da clientela de classe e escola especial.” para ilustrar a parte no qual entendemos que esta disciplina mais se aproxima da concepção construtivista.

Outra disciplina analisada neste currículo, a Psicologia geral (FIP117) tem por base o comportamentalismo, conforme já mencionado anteriormente, na habilitação em Áudio comunicação. As ementas das disciplinas Psicologia das relações humanas (FIP303) e Psicologia da educação II (FUE216), não deram elementos suficientes para identificarmos suas bases teóricas. Percebemos que nesta habilitação também há a predominância por parte da concepção construtivista.

Podemos concluir que no currículo de 1984, da UFSM, de 56 disciplinas obrigatórias da habilitação de Audiocomunicação, de oito disciplinas analisadas, cinco tem perspectiva psicológica de base construtivista. Já a habilitação Deficientes Mentais, de 54 disciplinas obrigatórias, sete foram selecionadas para análise, e destas verificou-se que quatro possuem como base a concepção construtivista.

5.7 O Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM³³ - currículo de 2004

Na reformulação do Curso de 2004 observa-se novamente mudança na sua denominação passando de Curso de Educação Especial nas habilitações: Formação de Professores para Deficientes Mentais e Formação de Professores para Deficientes da Audiocomunicação para Curso de Educação Especial. Percebe-se ainda uma queda no número de disciplinas oferecidas que passa a contar com 49 disciplinas obrigatórias. Destas, foram analisadas 7 disciplinas, quais sejam: Psicologia da Educação I (FUE1017), Psicologia das Relações Educacionais (PSI1002),

³³ Em 2004 a UFSM formava os professores em curso de licenciatura plena Educação Especial.

Psicologia da Educação II (FUE1019), Psicologia da Educação III (FUE1020), Avaliação em Educação Especial (EDE1010), Dificuldade de Aprendizagem (EDE1011), Psicologia da Educação IV (FUE1021). Porém, neste currículo não tivemos acesso às ementas dessas disciplinas, o que nos fez desenvolvermos nossas análises a partir dos objetivos das disciplinas.

Das disciplinas em análise, uma delas apresentou concepção de ensino/aprendizagem com base construtivista: Dificuldade de Aprendizagem (EDE1011), esta tinha por objetivo

Proporcionar situações de construção de conhecimentos sobre os fatores históricos, conceituais e terminológicos relativos as dificuldades para aprendizagem e sobre os fatores orgânicos e ambientais presentes no processo de aprender (UFSM, 2004).

Através do objetivo desta disciplina pudemos perceber que é quando é mencionado a respeito dos “fatores orgânicos e ambientais presentes no processo de aprender” que tal disciplina se aproxima da concepção construtivista.

Já a disciplina Psicologia da Educação III (FUE1020) apresentou sua base freudiana, quando apresenta o seguinte objetivo:

Conhecer e identificar as diversas teorias psicanalíticas que possibilitem a visualização mais aprofundada de aspectos constitutivos inconscientes que permeiam os processos de desenvolvimento e aprendizagem (UFSM, 2004).

Ao tratar das teorias psicanalíticas, entendemos que esta deixa claro a concepção abordada.

Quatro das disciplinas em análise não explicitaram suas bases teóricas por intermédio de seus objetivos: Psicologia da Educação I (FUE1017), Psicologia das Relações Educacionais (PSI1002), Avaliação em Educação Especial (EDE1010), Psicologia da Educação IV (FUE1021).

A disciplina Psicologia da Educação III (FUE1020) apresentou base construtivista e sócio-histórica, como observado em seu objetivo:

Conhecer e identificar as principais teorias interacionistas e seus aportes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como nas ações pedagógicas” (UFSM, 2004).

Esta disciplina se aproxima das concepções construtivista e sócio-histórica ao fazer referência às teorias interacionistas.

No ano de 2004, verificamos que, de 49 disciplinas obrigatórias, 7 apresentavam suas bases teóricas da psicologia, e destas, duas delas se aproximam da concepção construtivista.

5.8 O curso de Pedagogia da UFSC e o curso de licenciatura em Educação Especial da UFSM: aproximações e diferenças

Dentre os currículos analisados podemos perceber algumas semelhanças e diferenças. Fazendo um comparativo entre as alterações curriculares de ambas as universidades vemos que, no currículo de 1977 da UFSM e de 1981 da UFSC, nas duas universidades predominou a concepção construtivista em ambos os currículos. Porém, essa perspectiva esteve presente de maneira mais expressiva no curso da UFSC. Este fato pode estar relacionado ao grande número de disciplinas oferecido no curso da UFSM, onde esta tinha 133 disciplinas para a habilitação de audiocomunicação, enquanto que a UFSC tinha 55 disciplinas para a habilitação deficiência auditiva. Outro ponto marcadamente diferente entre ambas universidades é que no currículo da UFSM verificou-se a presença da concepção freudiana enquanto que na UFSC não vimos a presença desta concepção em nenhuma das disciplinas analisadas.

Na alteração curricular seguinte em ambas universidades, 1984 para UFSM e 1985 para UFSC, percebemos um número mais aproximado de disciplinas, 53 para UFSC e 56 para UFSM, e uma convergência em relação à predominância da concepção construtivista em seus currículos.

Na alteração curricular de 1995 da UFSC e 2004 da UFSM novamente vemos alguns pontos divergentes. Um deles é que a UFSM passa a trazer em suas disciplinas concepções de base freudiana. Surge a presença da concepção sócio-histórica de maneira muito sutil, e o que ainda predomina em tal universidade é a concepção construtivista. Já na UFSC, na alteração de 1995, o construtivismo desaparece e a maior incidência passa a ser da concepção sócio-histórica e da concepção comportamental, cada concepção com 3 disciplinas no currículo.

Percebemos assim que tais cursos, apesar de coincidirem em certos momentos históricos com a predominância da concepção construtivista, seguem ritmos distintos, cada uma com sua perspectiva de formação docente³⁴.

O que essa predominância na maior parte dos currículos da concepção construtivista quer dizer para o professor que trabalha com alunos da EE? Esses currículos, com tais concepções referentes ao processo ensino/aprendizagem dão suporte para o professor de AEE trabalhar com esse aluno?

Como já mencionado anteriormente, entendemos que a concepção construtivista não dá conta da educação dos alunos da EE, pois nesta concepção o desenvolvimento é que leva a aprendizagem, ou seja, o aluno precisa estar desenvolvido biologicamente para poder aprender. Esta concepção considera que crianças de uma mesma faixa etária possuem determinadas características, ou seja, para o construtivismo existe padronização no desenvolvimento das crianças. Para esta concepção, enquanto o aluno não atinge a etapa em que se considera que este começa abstrair, não é ensinado para ele, pois se pressupõe que enquanto ele não estiver

³⁴ Embora ciente de que os currículos analisados e comparados refletem objetivos formativos diferentes, consideramos pertinente desenvolver tal comparação tendo em vista que os profissionais por elas formados atuaram igualmente no AEE.

desenvolvido para abstrair, não pode aprender. Nesse caso, por exemplo, para um aluno com deficiência mental em que o seu desenvolvimento ocorre de maneira “atrasada” tendo em vista as etapas de desenvolvimento desta concepção, pouco ou nada se faria com este aluno na escola, pois este precisa primeiro desenvolver seu pensamento abstrato para depois poder aprender. Nesse caso, poderíamos dizer que esta concepção pressupõe práticas espontaneístas para com os alunos, sem instigá-los a querer conhecer, sem estimulá-los a aprender cada vez mais.

Entendemos que os alunos da EE são desconsiderados na concepção construtivista, pois, de acordo com Davis e Oliveira (1994, p.46) “[...] a educação - e em especial a aprendizagem - tem, no entender de Piaget, um impacto reduzido sobre o desenvolvimento intelectual”. Assim, nesta concepção a escola assume papel secundário, o organismo é que vai definir se o aluno se desenvolve ou não, e a aprendizagem depende do desenvolvimento. Cabe à escola no construtivismo apenas organizar as condições para que a aprendizagem ocorra naturalmente, cabe ao professor preparar o espaço da sala para que o aluno aprenda naturalmente.

Consideramos que uma formação pautada na concepção construtivista não dá elementos para o professor do AEE trabalhar com os alunos da EE, muito menos em se falar da inclusão escolar para tais alunos, pois conforme relatado ao longo deste trabalho, a concepção construtivista tende a considerar o desenvolvimento como elemento fundamental para a realização das aprendizagens. No escopo de tal concepção, para aprender o aluno precisa estar desenvolvido, entendendo que enquanto o aluno não estiver desenvolvido, em condições de ser exposto a determinadas aprendizagens, não será desafiado. Isto nos leva a concluir que esta concepção para a formação de professores pode favorecer as ações espontaneístas dos professores da Educação Especial com seus alunos, sem levar em conta o processo de ensino/aprendizagem, sem priorizar a escolarização de tais alunos. Leva-nos a pensar ainda que para estes alunos restam as ações assistencialistas, de cuidado e zelo pela sua saúde, alimentação, ou seja para as necessidades básicas de existência.

Pensar nos dias atuais em uma formação de professores realizada sobre tal concepção nos faz refletir que em vez de avançarmos em termos de educação para estes alunos, retrocedemos. Sob as bases desta concepção, a inclusão dos alunos da EE na rede regular de ensino se daria apenas pela socialização destes alunos com os outros alunos da escola, as questões escolares continuariam por serem desconsideradas, ou seja, os alunos público-alvo da EE, apesar de incluídos na sala de aula do sistema regular de ensino, continuariam por permanecer excluídos do processo de escolarização. Nesta concepção as explicações para a não aprendizagem estão pautadas no sujeito, neste caso a marca da deficiência é exclusiva do aluno, sem levar em conta suas determinações sociais.

Entendemos que uma formação de professores que vise a escolarização dos alunos da EE deve estar pautada na concepção sócio-histórica, desenvolvida por Vigotski, por entendermos que esta concepção é a que mais fornece elementos para pensar a escolarização destes alunos. Concordamos com as idéias de Vigotski referente ao processo educativo mencionadas pelas autoras Possidônio e Facci (2011). De acordo com as autoras

Para Vigotski (2001), o homem se desenvolve obrigatoriamente em um processo educativo, aí se dá a constituição de sua subjetividade e de sua humanização. O ensino que leva à apropriação do conhecimento é o caminho para a ampliação da capacidade de estabelecer relações, de abstração, assim como para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) em geral. Quando Vigotski (2001) estudou as funções psicológicas superiores da criança, constatou que o desenvolvimento destas se deve ao auxílio e à participação do adulto e, na escola, pela mediação do professor, que transmite conhecimentos a ela. Cabe dizer que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos, mediados pela educação, pelo ensino, pelo professor. Sem esses conteúdos, a possibilidade de o aluno participar verdadeiramente da sociedade pode estar comprometida, visto que os conhecimentos científicos permitem maior compreensão da realidade posta (POSSIDÔNIO; FACCI, 2011, p.263).

Levando em consideração essa citação, entendemos que para se desenvolver todas as pessoas, independente de serem deficientes ou não, precisam do processo educativo, ou seja, os alunos da EE também precisam participar do processo de ensino/aprendizagem, necessitam freqüentar uma escola e aprender os conteúdos e conhecimentos nesta desenvolvidos. Mas entendemos que para isto, as escolas devem se organizar para receber estes alunos, seja no que diz respeito à acessibilidade, recursos e materiais adaptados, mobiliário, infra-estrutura, mas principalmente de uma mediação pedagógica com intencionalidade para promover o desenvolvimento do sujeito. Lembrando que os recursos e materiais adaptados devem ser utilizados com um objetivo pedagógico, com uma intencionalidade que vise auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista os aspectos levantados, compreendemos que é necessário pesquisar e discutir as bases dos cursos de formação de professores, elucidar suas concepções de ensino/aprendizagem, para tencionar questões políticas e pedagógicas fundamentais para a educação dos sujeitos da educação especial.

6. Considerações Finais

O presente trabalho teve o intuito de identificar qual a concepção de ensino/aprendizagem presente na formação inicial dos professores do Atendimento Educacional Especializado, na rede municipal de Florianópolis, no ano de 2010. Para isto, foi necessário fazer um levantamento de

dados para verificar quantos eram os professores do AEE, em que ano se formaram e em qual curso de graduação, para, a partir dessas informações, verificar nos currículos que formaram esses professores, quais as concepções de ensino/aprendizagem presente nos mesmos. As informações sobre estes professores foram coletadas a partir do banco de microdados do INEP. Após sabermos onde os professores haviam se formado e em que ano, realizamos uma busca pelos currículos dos cursos da UFSC e UFSM, que foram os cursos que formaram a maioria dos professores em atuação no AEE em Florianópolis no ano de 2010. Já com os currículos em mãos, fizemos uma seleção de disciplinas para análise. As disciplinas foram filtradas primeiramente pelo título, por apresentarem termos referentes à relação ensino/aprendizagem. Em seguida fizemos a leitura e análise das ementas destas disciplinas. Realizamos uma classificação destas ementas uma vez que foram correlacionadas com três abordagens relativas à concepção de ensino-aprendizagem: comportamental, construtivismo e sócio-histórico. Esta classificação foi desenvolvida a partir da aproximação de termos presentes nas ementas com as concepções em foco.

É importante destacar que tomamos como base deste trabalho as ementas para tratar da questão ensino/aprendizagem, porém não consideramos este o único determinante da disciplina, nem do trabalho do professor que atua no AEE. Consideramos a ementa um dos fatores que indica a tendência formativa, a qual pode influenciar a prática profissional, mas não deve ser o único fator a ser considerado. Para fins deste trabalho nos dedicamos a este fator, por considerar de crucial importância saber como os cursos de graduação vêm formando os professores que atuam e irão atuar com alunos da EE, procurando identificar nas concepções de ensino/aprendizagem como estas percebem a educação de tais alunos.

Ao realizarmos o balanço de produção nos sites da ANPEd e Scielo, foram encontrados oito trabalhos que tratavam das concepções de ensino/aprendizagem, isto nos motivou a produzir mais a respeito de tal temática. As produções do balanço foram muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que possibilitaram uma maior clareza de como a Educação Especial, a formação de professores, e as concepções de ensino/aprendizagem vem sendo abordadas, questionadas e refletidas na escola com o passar dos anos. Além disto, o balanço de produção ajudou a uma melhor delimitação do tema de pesquisa e ainda, possibilitou definir com mais argumentos sobre quais os objetivos que queríamos percorrer ao longo deste trabalho, considerando quais as temáticas tinham um número elevado de produção e quais temáticas ainda apareciam de maneira mais sutil. Pelo balanço de produção percebemos que a ênfase das produções é dada a formação continuada, assim como esta é também o foco das políticas educacionais, o que nos motivou ainda mais a querer pesquisar sobre a formação inicial dos professores.

Ao longo da elaboração deste trabalho surgiram ainda muitos questionamentos, dúvidas e indagações. Nossa pretensão foi de trazê-las como elemento de reflexão sobre nosso objeto de pesquisa, ainda assim, algumas destas questões perseguimos responder ao longo do trabalho, porém outras não foram possíveis, tendo em vista o tempo previsto para a elaboração do mesmo. Contudo consideramos estas perguntas fundamentais para a realização de novas pesquisas a fim de aprofundar a discussão a respeito da Educação Especial. Dentre as questões que entendemos que norteiam novas pesquisas destacamos: será que há lugar para todos os alunos na escola? Garantir o acesso à escola garante o objetivo da educação que é o desenvolvimento do aluno? Se vivemos em um sistema capitalista, de características excludentes, como incluir todos os alunos no sistema geral de ensino?

Outros questionamentos que nos fazemos ao longo da pesquisa e que consideramos relevante para novas pesquisas é: qual o profissional que a política está querendo formar com estas condições? Que função tem a política educacional?

Sobre a análise realizada dos PPPs dos cursos da UFSM e UFSC, verificamos um desequilíbrio das informações obtidas, que acabaram refletindo nas nossas análises e reflexões a respeito de tais cursos. Enquanto a UFSC, com o curso de Pedagogia forma o professor com habilitação em Educação Especial, este não nos disponibilizou muitas informações que se referissem apenas a esta habilitação, mas sim sobre o curso de Pedagogia de uma maneira geral, falando como um todo, de todas as habilitações, já a UFSM, com o curso de Educação Especial, forma o educador especial, nos trouxe mais informações sobre as competências do educador especial formado nesta graduação.

A partir da análise documental dos currículos foi possível conhecer a história dos cursos, dos ajustes e alterações curriculares. Analisar as ementas nos possibilitou refletir sobre como a Educação Especial veio sendo tratada ao longo dos anos, com a verificação das concepções de ensino/aprendizagem presentes nessas ementas. Para desenvolvermos este trabalho foi necessário ainda, conhecer e refletir sobre as políticas educacionais, em especial a política sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado nas salas multifuncionais. Estes documentos influenciaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Após as análises das ementas e PPPs foi possível fazer algumas reflexões. Percebemos diferenças entre os cursos. Foi possível verificar que na proposta de formação da UFSM não há indicações de trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula comum. O educador especial é formado para trabalhar com os alunos da Educação Especial em espaços diferenciados da sala de aula comum. Este é um indicativo que difere da atual política de inclusão brasileiro, que entende que os alunos devem ser incluídos na rede regular sempre que possível, ou seja, esse tipo de formação é contrário ao que a atual política propõe. Isto nos leva a pensar que este curso forma

profissionais direcionando o olhar destes para as deficiências dos alunos, sendo esquecidas suas potencialidades e deixado de lado o caráter pedagógico. Isto fica claro na análise das ementas, pois em tal curso a predominância das disciplinas foi da concepção construtivista, e nesta a maturação biológica é o ponto crucial. Nesta concepção, desenvolvida por Piaget, pouco a escola comum poderia fazer para interferir no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Além disso, constatamos que entre os currículos da UFSC de 1981 e da UFSM de 1977 havia um desequilíbrio muito grande no número de disciplinas de tais cursos, a UFSM contava com 78 disciplinas a mais que a outra instituição. Já nas alterações de 1984 da UFSM e 1985 da UFSC, o número de disciplinas de ambos os cursos se aproximou. Outro fator que mostra muito claro a diferença entre tais instituições é que na UFSM em todas as alterações curriculares (1977, 1984 e 2004) a concepção de ensino/aprendizagem que predominou foi a construtivista. Já na UFSC, nas alterações de 1981 e 1985 a perspectiva de maior incidência foi também a construtivista, porém na última alteração curricular analisada (ano de 1995) a concepção que teve uma maior predominância foi a sócio-histórica e a comportamental. Percebemos que a concepção sócio-histórica foi introduzida muito antes na UFSC. Na UFSM esta concepção aparece somente em 2004, ainda de maneira muito sutil.

Essa hegemonia do construtivismo em todas as três alterações curriculares analisadas da UFSM e em duas das três alterações curriculares da UFSC nos mostra a necessidade de em outro momento, realizar novas pesquisas para aprofundar a análise sobre o momento em que o construtivismo entra na formação de professores no Brasil. Além disso, seria interessante também a realização de novas pesquisas com estes professores do AEE, desta vez com uma coleta de dados diretamente com tais professores.

A grande predominância da concepção construtivista na maioria das alterações curriculares preocupa, pois como já foi dito, compreendemos que esta perspectiva não considera os sujeitos da educação especial de forma a favorecer a reflexão sobre seus processos de escolarização. Michels, Carneiro e Garcia (2012) em pesquisa realizada na rede municipal de Florianópolis, perceberam que muitas práticas dos professores do AEE eram realizadas pelo improvisado, sem a sistematização de ações que promovessem a escolaridade de tais alunos. Para as autoras

Embora a RMF coloque como tarefa da Educação Especial garantir condições de acesso ao conhecimento formal e a frequência na escola comum com qualidade para os seus alunos, não foram percebidas na dinâmica do trabalho docente nas salas multimeios características relacionadas à mobilização de conteúdos escolares ou outros elementos que favoreçam o processo de escolarização (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012, s/p.).

Esta passagem corrobora com nossas considerações a respeito da concepção construtivista, tendo em vista que esta concepção prevaleceu na maioria das alterações curriculares que

formaram os professores do AEE. Confirma também nossas exposições sobre tal concepção, ao mencionarmos que esta não leva em consideração os alunos da educação especial, ao estabelecer que crianças de uma mesma faixa etária devam desenvolver-se de tal maneira considerada padrão, esta concepção pouco e/ou nada contribui como base para o desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos da educação especial, o que acarreta em práticas improvisadas com tais alunos, sem uma intencionalidade pedagógica, pois se entende nesta concepção que os alunos não podem aprender se não estiverem desenvolvidos biologicamente.

Entendemos que a perspectiva que possibilita a escolarização de tais alunos para além de sua socialização é a concepção sócio-histórica. Compartilhamos das idéias de Vygotski, mencionadas por Garcia (1999, p.43)

Não há, na visão vygotskiana, diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento para os considerados normais e considerados deficientes. Há uma unidade nas leis de desenvolvimento. O autor reconhece, no entanto, que existem particularidades na forma de aprender e se desenvolver, nos recursos necessários para a aprendizagem, entre outros fatores. As leis de desenvolvimento revelam-se uma só, tanto para os considerados normais como para os considerados portadores de deficiência, mas a expressão deste desenvolvimento se dá de forma peculiar. E é sobre este aspecto que os educadores devem se debruçar, ou seja, compreender como cada sujeito que apresenta um diagnóstico relacionado à deficiência se desenvolve. O diagnóstico, nesta visão, é um dos fatores que o educador deve observar, pois é um dos elementos que constituem o desenvolvimento do sujeito, mas não é o ponto central e definidor de toda a sua ação. Junto ao diagnóstico, outros tantos elementos constituem o sujeito, como as condições sócias e econômicas de sua vida, as pessoas com quem interage, a qualidade destas interações, as situações de aprendizagem que já conheceu.

Concordamos com as idéias de Vygotski ao entendermos que os alunos da educação especial são capazes de aprender como qualquer outro aluno, porém, a forma de ensinar é que muitas vezes é diferenciada, pois alguns destes alunos precisam de mais estímulos e recursos que os outros, de mais tempo, de mais repetições, enfim, cada aluno é um ser único e individual, não podemos encaixá-los em um padrão como quer a concepção construtivista. Entendemos que os alunos da EE podem ser incluídos na rede de ensino regular e participar efetivamente do processo de escolarização, desde que, com o devido acompanhamento e suporte, levando em considerações suas especificidades e potencialidades, tempos e adaptações necessárias para que este possa gozar do processo de ensino/aprendizagem. Assim, tendo em vista as concepções de ensino/aprendizagem apresentadas compreendemos que uma formação de professores pautada na concepção sócio-histórica oferta melhores subsídios tanto para os professores do AEE, como para os outros professores. Compreendemos que uma formação em nível médio não dá suporte nem condições para alguém se tornar professor, é preciso ter uma formação em nível superior, e, além disso, dispor de uma contínua oferta de formação.

Sobre o professor do AEE, percebemos que este profissional é foco das políticas atuais de perspectiva inclusiva. Segundo Vaz (2013) esta focalização faz com que o campo de conhecimento da Educação Especial perca força, sendo reduzida a serviço realizado no ensino regular. Sobre a formação de tal professor vemos também que a ênfase é dada à formação continuada, pouco ou nada se fala a respeito da formação inicial que é deixada de escanteio. Compartilhamos das considerações de Vaz (2013, p.205) quando esta relata que

[...] o AEE não contribui efetivamente para a escolarização dos alunos, haja vista que tem seu trabalho limitado às salas de recursos multifuncionais com as técnicas de materiais e recursos e, como vimos anteriormente, mesmo que no discurso político se coloque a intenção de estabelecer diálogo entre o professor do AEE e os professores das salas de aula comum, essa abordagem se dá pelo repasse dessas técnicas. Podemos então dizer que o professor de EE é caracterizado como um instrumento da política de perspectiva inclusiva. O professor de EE, nos documentos que expressam a perspectiva da EE inclusiva, tem o papel de contribuir para a manutenção do projeto hegemônico de educação, porque é ele quem adapta os alunos da EE à escola regular e, consequentemente, ao sistema produtivo.

É válido ainda lembrar que este TCC foi realizado amparado em um projeto de pesquisa, que auxiliou e contribuiu para a formação da pesquisadora, ampliando seus conhecimentos, possibilitando ainda que este trabalho fosse desenvolvido desde a 5ª fase do curso. As participações nos grupos de pesquisa GEEP e GEPETO também foram de suma importância para realização deste trabalho, pois estes possibilitaram que a estudante se percebesse como pesquisadora, e possibilitou aprofundar sobre questões que por vezes acabam sendo abordadas nas salas de graduação de maneira mais sutil, tendo em vista o tempo das aulas.

Considerando os pontos apresentados, compreendemos que a busca pelo conhecimento deve ser contínua, deste modo, entendemos ser de fundamental importância a constante realização de novas pesquisas a fim aprofundar os debates e compreensão sobre a Educação Especial e seu entorno, com o intuito de trazermos mais elementos que possam contribuir para pensar sobre a efetiva escolarização dos sujeitos da educação especial.

7. Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024/61. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 02 de novembro de 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 5.692/71. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm> Acesso em: 02 de novembro de 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 17 de junho de 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 24 de outubro de 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 24 de outubro de 2013.

_____. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 24 de outubro de 2013.

_____. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BARROCO, S. M. S. A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP. 2007.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. de (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez: USF-IFAN, p.159-181. 1997.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. v.2 p. 149-164.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S. MENDES, G. M. L. DOS SANTOS, R. A. (Orgs.) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira&Marin. 2008.

DAVIS, Cláudia.; OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2000.

FERREIRA, Maria C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In. *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. v.2 p. 139-148.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. In: Revista *Ponto de Vista*. Florianópolis: CED/UFSC. v.1 n.1 julho/dezembro 1999.

JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados. 2004.

KASSAR, M. de C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados. 1999.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, Maio-Ago., 2011a.

_____. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011b.

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: Lígia Márcia Martins. (Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica*. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. , p. 33-60.

MAZZOTTA, M. J. *Educação Especial no Brasil: historia e políticas públicas*. São Paulo: Cortez. 1996.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo, 2008. 2ed.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, Mai.-Ago. 2005. v.11, n.2, p.255-272.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 406-423.

_____. O instrumental, o gerencial e a formação à distancia: estratégias para a reconversão docente. In. *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v.2. p. 79-90.

MICHELS, Maria Helena. CARNEIRO, Maria Sylvia. GARCIA, R. M. C. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. *Revista Cocar*. Belém, vol 6, n.11, jan-jul 2012.

POSSIDÔNIO, S. K.; FACCI, M. G. D. A Influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem. 2011.

REGO, Tereza Cristina. *Vygostky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHREIBER, D. V. F. A. *Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.427-446, 01 dez. 2005.

UNESCO. *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Trad. Maria Adelaide Alves, Dinah Mendonça. França, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. *Currículo do Curso de Pedagogia*. Florianópolis, SC. 1981. (mimeo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. *Currículo do Curso de Pedagogia*. Florianópolis, SC. 1985. (mimeo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. *Currículo do Curso de Pedagogia Habilitação Educação Especial*. Florianópolis, SC. 1995. (mimeo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Florianópolis, SC. [2008]. Disponível em: <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>> Acesso em: 24 de agosto de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. Curso de Educação Especial. *Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Educação Deficientes em Áudio-Comunicação*. Santa Maria, RS. 1977a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. Curso de Educação Especial. *Currículo do Curso de Formação Professores Educação Especial - Deficientes Mentais*. Santa Maria, RS. 1977b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. Curso de Educação Especial. *Currículo do Curso de Educação Especial - Habilitação Deficientes da Audiocomunicação*. Santa Maria, RS. 1984a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. Curso de Educação Especial. *Currículo do Curso de Educação Especial - Habilitação Deficientes Mentais*. Santa Maria, RS. 1984b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. Curso de Educação Especial. *Currículo do Curso de Educação Especial*. Santa Maria, RS. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. Curso de Educação Especial. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial*. Santa Maria, RS. s/d. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/edespecial/> > Acesso em: 24 de agosto de 2013.

VAZ, Kamille. *O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva: concepções em disputa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.