UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Kátia Cristina Martins

EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO, PRODUÇÃO INTELECTUAL E FORMAÇÃO DOCENTE.

Paranaíba/MS
2014

Kátia Cristina Martins

EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO, PRODUÇÃO INTELECTUAL E FORMAÇÃO DOCENTE.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Paranaíba/MS

2014

KÁTIA CRISTINA MARTINS

EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO, PRODUÇÃO INTELECTUAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em_____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS)

_____

Prof. Dr. Carlos Eduardo França
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba (UEMS)

_____

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci
Universidade Federal de Goiás - Câmpus Catalão (UFG)

A minha mãe Sonia Maria Manteiga Martins, ao meu pai Manoel Pedro Martins e a minha irmã Ana Beatriz Martins, pela paciência e pelo amor incondicional, demonstrado ao longo de toda minha caminhada, seja ela profissional ou pessoal, inclusive naquelas escolhas a princípio "não compreendidas".

A você Fernanda, pelo amor, companheirismo e coragem. Nossa cumplicidade permitiu-me concluir que TUDO VALEU A PENA.

A minha orientadora Doracina Aparecida de Castro Araujo, exemplo de dedicação, comprometimento e humildade. Agradeço imensamente a oportunidade de conhecê-la.

Aos meus amigos e familiares, por toda a ajuda, paciência, compreensão e estímulo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me ajudado a superar todos os obstáculos durante o período de realização deste trabalho.

A minha orientadora, pela confiança a mim depositada, pelo incentivo e compreensão dispensados durante todo este trabalho, pela grandeza profissional, por ser uma orientadora sempre presente e muito atenciosa em todos os momentos.

Ao querido Giovani Ferreira Bezerra, pela imprescindível colaboração na elaboração do projeto deste trabalho, compartilhando de minha angústia e dificuldades teóricas.

Aos professores Ricardo Eleutério dos Anjos e Ana Claudia dos Santos Rocha, pela estimada colaboração, na sugestão e indicação de livros e textos para leitura, contribuindo assim para o aprimoramento da pesquisa.

A todos os professores do programa, em especial ao Professor Elson Luiz de Araujo, por ter proporcionado, na disciplina Pesquisa em Educação, o despertar de um olhar crítico, colaborando com sugestões, dicas e ajustes necessários para a realização deste trabalho.

À querida Rosangela Maria Ceola, pela compreensão e tolerância nos momentos de ausência profissional, possibilitando o cumprimento dos créditos do programa, bem como tornando possível a realização desse sonho.

Aos amigos de percurso, Rodrigo, Emerson, Sheyla e Amanda, pelas contribuições para a realização deste trabalho, fruto dos momentos de ouvintes que oportunizaram ótimas discussões e a socialização de diversos conhecimentos.

Aos professores Carlos Eduardo França e Dulcéria Tartuci, pelo aceite em participar da minha banca e pelas imprescindíveis contribuições na qualificação.

Por fim, àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho científico.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Este estudo revê a produção científica referente às políticas públicas sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Como ponto de partida, tem-se a tendência de teóricos sobre a inclusão escolar, constituindo a base para as discussões às alterações do Decreto nº 7.611/2011 e do Projeto de Lei nº 8.035/2010 sobre o Novo Plano Nacional de Educação. Tem como objetivo compreender de forma sistematizada se há tentativa governamental de redirecionamento da proposta de inclusão escolar, enfatizando contradições e mudanças na interpretação jurídica, analisando as intencionalidades implícitas da proposta governamental difundida após a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Para atingir aos objetivos deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Observou-se que a Educação Especial, embora seja hoje uma área de conhecimento que consiste no desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos conhecidos atualmente como público-alvo da Educação Especial, não se pode olvidar que, durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram protagonistas de um processo de exclusão educacional, e, por isso, optou-se por uma breve incursão histórica que proporcionasse entender como esses indivíduos foram tratados em diferentes momentos da humanidade. Portanto, tão importante quanto compreender se houve influências ou interferências dos movimentos das pessoas com deficiência ou de pessoas ligadas a elas nas discussões e decisões no Brasil sobre o tratamento dado a elas, é a visão holística que o estudo do surgimento e da evolução da Educação Especial permite considerar que, a depender do momento político em que a sociedade se encontra, as iniciativas dela tendem a fomentar as escolas especiais e, em outros momentos, a incentivar uma "Escola para Todos". Essa mesma perspectiva intencional de mudança é constatada quando se analisam os marcos legislativos sobre a Educação Especial, que perpassam desde as constituições brasileiras, as leis de diretrizes e bases da educação até os planos nacionais de educação. Esses referenciais sobre a Educação Especial permitem uma análise mais reflexiva e, desta, elaborou-se um levantamento das produções acadêmicas publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial entre o período de 2000 e 2012, para promover a compreensão e a demonstração das intencionalidades implícitas da proposta governamental inclusiva difundida após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, foram selecionados três categorias: Formação de Professores na Educação Básica; Formação Docente no Ensino Superior e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Das contribuições advindas das análises, foi possível perceber que a tendência política da Educação Especial indica que a realização do ideário inclusivista está alicerçada na formação docente e no atendimento educacional especializado; todavia, influenciado ainda no modelo médico-psicológico, com foco nos recursos e técnicas em detrimento do pedagógico e sem articulação entre o AEE e a classe comum. Ademais, todo esse aparato propõe encontrar um único responsável pelo sucesso ou fracasso de um processo que é amplo e social. Assim, com o intuito de discutir como essa formação vem ocorrendo, são apresentadas as proposições de formação de professores para a Educação Básica, o Ensino Superior e o Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Educação especial. Educação inclusiva. Formação docente.

ABSTRACT

This study reviews the scientific literature on public policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education. As a starting point, has become the trend of theoretical about inclusive education, providing the basis for discussions on amendments of Decree No. 7.611/2011 and Law No. 8.035/2010 on the New National Education Plan. Aims to understand whether there is a systematic way government attempts to redirect the proposed school inclusion, emphasizing contradictions and changes in legal interpretation, analyzing the implicit intentions of the government proposal after widespread national policy of Special Education in the perspective of inclusive education. To achieve the objectives of this study, we used the literature and documents. It was observed that the Special Education, although today an area of knowledge that is the development of practical and geared to students currently known as the target audience of the special education instructional strategies, one cannot forget that for a long time, people with disabilities were protagonists of a process of exclusion educational, and therefore we chose to a brief historical excursion that provided to understand how these individuals were treated at different times of humanity. Therefore, as important as understanding if there was interference or influence of the movement of people with disabilities or people connected to them in discussions and decisions in Brazil about the treatment given to them, is the holistic study of the emergence and evolution of particular Education suggests that, depending on the political moment in which society is, it initiatives tend to encourage special schools and, at other times, encouraging a "School for All". This same intentional perspective of change is observed when considering the legislative frameworks on Special Education, permeating from the Brazilian constitutions, laws and guidelines bases of education to national education plans. These references on Special Education allows a more reflective analysis and thus, has compiled a survey of academic productions published in the Brazilian Journal of Special Education in the period between 2000 and 2012 to promote the understanding and demonstration of the implicit intentions of the government proposal inclusive widespread after the National Policy for Special education in the perspective of inclusive education. To this end, we selected three categories: Teacher Education in Basic Education; Teacher Education in Higher Education and Educational Services Specializing (ESA). The contributions coming from the analysis, it was revealed that the political tendency of Special Education indicates that the implementation of the inclusive ideology is rooted in teacher training and specialized education; however, influenced the medical-psychological model, focusing on resources and techniques at the expense of teaching and no interaction between the ESA and the common class. Moreover, all this apparatus proposes to find one responsible for the success or failure of a process that is broad and social. Thus, in order to discuss how this training has occurred, the propositions are presented teacher training for Basic Education, Higher Education and Specialized Education Services.

Keywords: public educational policy. Special education. Inclusive education. Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revista Brasileira de Educação Especial..... 63

Quadro 2 - Demonstração das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial entre os períodos de 2000 e 2012 – Categoria: Formação de Professores na Educação Básica..... 64

Quadro 3 - Demonstração das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial entre os períodos de 2000 e 2012 – Categoria: Formação Docente no Ensino Superior..... 77

Quadro 4 - Demonstração das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial entre os períodos de 2000 e 2012 – Categoria: Atendimento Educacional Especializado..... 85

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Fator de impacto em um período de três anos e número de artigos publicados. 62

LISTA DE SIGLAS

ABPEE	-	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
ANDE	-	Associação Nacional de Educação
ANPED	-	Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	-	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	-	Banco Mundial
CADEME	-	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	-	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEFAI	-	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CENESP	-	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CESB	-	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNERDV	-	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CNPQ	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	-	Conferência Nacional de Educação
DI	-	Deficiência intelectual
DPEE	-	Diretoria de Políticas de Educação Especial
HUAP	-	Hospital Universitário Antônio Pedro
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	-	Língua brasileira de sinais
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PAEE	-	Público-Alvo da Educação Especial
PARFOR	-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	-	Plano Nacional de Educação
SAPNE	-	Sala de Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais
SEESP	-	Secretaria de Educação Especial
TIC	-	Tecnologia da informação e da comunicação
TILS	-	Tradutor-intérprete de língua de sinais
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UEL	-	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	-	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	-	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Junior”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12

1 PROPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL..... 23

1.1 Educação Especial no Brasil..... 25

1.2 A Educação nas Constituições Brasileiras..... 30

1.2.1 Constituição de 1824..... 30

1.2.2 Constituição de 1891..... 31

1.2.3 Constituição de 1934..... 32

1.2.4 Constituição de 1937..... 33

1.2.5 Constituição de 1946..... 34

1.2.6 Constituição de 1967..... 36

1.2.7 Emenda Constitucional nº 1 de 1969 e a Emenda Constitucional nº 12 de 1978..... 37

1.2.8 Constituição de 1988..... 39

1.3 Leis de Diretrizes e Bases da Educação..... 41

1.3.1 Lei nº 4.024/1961..... 42

1.3.2 Lei nº 9.394/1996..... 46

1.4 Planos Nacionais de Educação..... 51

1.4.1 Planos Nacionais de Educação de 1962 e 2001..... 52

1.4.2 Novo Plano Nacional de Educação – Projeto de Lei nº 8.035/2010..... 56

2 TENDÊNCIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2000-2012)..... 60

2.1 Formação de Professores para a Educação Básica..... 63

2.2 Formação Docente no Ensino Superior..... 77

2.3 Atendimento Educacional e Atendimento Educacional Especializado..... 84

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA..... 101

3.1 Formação de Professores e Educação Especial: Contribuições para a Educação. 101

3.2 Educação Especial no Ensino Superior: Contribuições para a Formação Docente..... 109

3.2.1 Formação ou Preparação Docente?..... 113

3.3 Formação Docente para a Educação Especial..... 116

3.4 Atendimento Educacional Especializado..... 120

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 130

REFERÊNCIAS..... 135

INTRODUÇÃO

O direito à educação não é simplesmente o direito de acesso à escola, mas o direito à apropriação efetiva dos conhecimentos com os quais o ser humano possa participar efetivamente do mundo em que vive, partindo do pressuposto de que o reconhecimento das reais características de uma sociedade pluralista é elemento essencial para se iniciar o processo educativo. Assim, uma escola para todos requer que se considerem as diferenças, para o que será necessário mudar, entre outros aspectos, a sua estrutura organizacional, sob a pena de a inclusão, em pouco tempo, ser esquecida, assim como ocorreu com a política de integração. Surgirá, então, uma nova política em nome dos "excluídos sociais", possivelmente tão ineficaz quanto suas predecessoras.

Não bastam leis inspiradas em princípios inclusivistas a determinar a inclusão. Esta não acontecerá sem uma mudança radical de atitudes como forma de instaurar uma nova ética e criar uma contraconsciência da lógica atual de mercado. Nesse sentido, a política de inclusão, com todos os seus princípios, metas e valores, pensada como possibilidade de concretização de um novo paradigma da escola, precisa ser entendida como um fenômeno social e mundial, para ser essencialmente internalizada pela sociedade e ser construída coletivamente.

Contudo, fica difícil compreender como essa mudança radical será concretizada, haja vista que a sociedade que ressalta a busca por uma educação inclusiva é a mesma que, segundo Frigotto (1995), vem permitindo que a educação seja atingida de forma pontual pelas necessidades do mercado, promovendo a adequação funcional do homem. Nesse sentido, a caracterização do individualismo exacerbado somente reafirma a dificuldade de se construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente (FERREIRA, 2006).

Embora, as políticas de inclusão sejam criadas para atender às populações tidas como marginalizadas, "não superam essa exclusão/inclusão [...], uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o 'ajustamento' ou 'acomodamento' da relação entre capital e trabalho" (KASSAR; ARRUDA; SANTOS, 2006, p. 22).

Com base nessas considerações, constata-se que o final de 2011 foi marcado por algumas medidas governamentais que tiveram repercussão direta na educação inclusiva. A primeira refere-se à revogação do Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), considerado por muitos um avanço para o debate sobre educação inclusiva, porque concedia o caráter complementar ao atendimento feito por escolas

e classes especiais, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). A segunda medida refere-se à meta 4 do relatório do Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010b) sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020). Antes da ressalva do substituto e das inúmeras emendas realizadas até o presente momento, pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal (ainda em trâmite), se pautava somente pela inclusão. Agora, ela abre a possibilidade para que o atendimento ocorra com mais amplitude em classes, escolas ou serviços públicos comunitários conveniados. Essas duas notícias, além de deixarem muitas inquietações sobre o destino da educação inclusiva no País, incitam a continuidade da "concorrência" entre a escola especial e a escola comum.

Hodiernamente parece desnecessário afirmar que as pessoas público-alvo da Educação Especial[1] tenham direito à educação; contudo, essa afirmação ainda é necessária, tendo em vista a ótica histórica a que esses sujeitos sempre foram submetidos, vítimas de preconceitos, abandono e descaso por parte do Estado e de toda a sociedade. Tanto é que as primeiras escolas especiais criadas no Brasil em 1854 e 1857, a primeira conhecida hoje como Instituto Benjamim Constant – para pessoas com deficiência visual – e a segunda, o Instituto Nacional de Educação para Surdos, surgiram especificamente para ensinar a elas um ofício. Mesmo com as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que apontava o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, e da Lei nº. 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que alterou a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não se promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender os alunos público-alvo da Educação Especial, o que acabou reforçando o encaminhamento deles para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1961, 1971).

Somente em 1973, com a criação no Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), é que a Educação Especial passou a ser preocupação dos sistemas públicos educacionais, e as pessoas com deficiência[2], a ser percebida como um indivíduo capaz de aprender (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007). Porém, as políticas públicas foram impulsionadas sob a égide do discurso integracionista, que, no campo educacional, "os alunos com necessidades especiais

[1]A referida nomenclatura compreende os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A mudança foi trazida pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, e é atualmente encontrada nos documentos oficiais para o termo "necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2011a).

[2]A utilização da palavra "deficiente" no texto justifica-se em razão da necessidade de identificar neste momento histórico as pessoas que apresentavam algum tipo de comprometimento físico, sensorial e/ou intelectual.

(geralmente oriundos do ensino especial) sejam *integrados* na sala regular, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo na sala de recursos" (GLAT; DUQUE, 2003, p.70, grifo dos autores).

Tendo em vista que as práticas pedagógicas adotadas na Educação Especial partiam do modelo médico da deficiência, segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por essa razão, ela precisa ser "normalizada", para só assim poder estar em sala regular, era necessário que a pessoa com deficiência apresentasse dificuldades médias ou comuns, caso contrário, permaneceria nas escolas especiais. Importante ressaltar que foi exatamente a dificuldade de implementação do modelo integrador que suscitou a proposta de educação inclusiva.

Assim, desde a década de 1990, o desafio de garantir que todos os alunos tenham acesso à educação persiste, sobretudo, em uma perspectiva revolucionária, haja vista que a proposta agora é oferecer uma educação inclusiva, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou orgânica.

Nesse sentido, importante apresentar o que Santos (2002, p. 4) relatou:

> Em educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos. Este princípio foi oficialmente formalizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem, na Conferência de Jomtiem, Tailândia, em 1990. Desde então, ele tem sido estudado e monitorado por Comissões Internacionais, sempre com o intuito de promover estudos que forneçam informações sobre o estado de arte da educação nos países em geral, especialmente no que diz respeito à garantia de participação e permanência de seus cidadãos nos sistemas educacionais.

Em razão dos avanços legais, os alunos com deficiência têm assegurado o direito de frequentar a escola regular, em vez de permanecerem segregados em escolas especiais. Todavia, ressalta-se que a efetiva democratização do acesso à escola para todos, com qualidade, ainda é uma tentativa. À medida que as instituições sociais se defrontam com novas situações de exclusão social, mais esse cenário se torna controverso, desigual e crescentemente complexo, mostrando a necessidade de a inclusão (tanto social como escolar) prevalecer.

Nesse cenário é que a problemática da pesquisa se instaura, questionando: Como disseminar, de forma responsável, o discurso inclusivo da política educacional do Brasil, cujo intuito é a correção de distorções sociais, implicando especificamente a transformação dos "sistemas educacionais" em "sistemas educacionais inclusivos", diante da possibilidade de redirecionamento da proposta de inclusão escolar? Tão importante quanto à legislação de um país são as políticas públicas, ou seja, as diretrizes, os princípios norteadores da ação do poder

público. Nesse sentido, é importante constar na discussão os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b).

Dando continuidade a esse aspecto, toma-se como ponto de partida o último documento que versa sobre a matéria de inclusão, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a). A leitura dele possibilita identificar iniciativas governamentais no sentido de redirecionar a proposta de inclusão total nas salas de aula das escolas comuns. Isto porque, no inciso VIII, do artigo 1º, se garante "[...] apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial"; e no artigo 5º, fomenta-se a possibilidade de reordenar a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), de forma contínua e permanente pelas escolas especiais (BRASIL, 2011a).

Essa proposta, que reacende a polêmica sobre as escolas especiais, representa o revigoramento do modelo integrador/segregador, cuja existência não coaduna com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), com os princípios norteadores da educação inclusiva assegurada na vasta legislação de ordem nacional e internacional e nem com o discurso da atual política educacional adotada no Brasil a respeito da inclusão escolar. Entre essa vasta legislação, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien – Tailândia, 1990; a Convenção de Guatemala 1990; a Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva, Salamanca – Espanha, 1994; a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001; a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989); a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008b); o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009c), dentre outros.

Todavia, embora as legislações supramencionadas ressaltem de maneira explicita orientações com vistas a garantir a uniformidade da interpretação sobre a educação inclusiva, proclamando ser a escola regular o melhor local a permitir a construção de uma sociedade

inclusiva, observa-se a possibilidade de que, em casos excepcionais, a escola especial deva coexistir para atender aqueles casos em que não se recomenda a inserção na sala de aula regular, por constituir medida que assegure o bem-estar da pessoa com deficiência.

Desse modo, essa previsão viabiliza outras interpretações, por exemplo, a possibilidade de ampliação da atuação, uma vez que o fomento às escolas especiais vem aumentando gradativamente. Mesmo que o entendimento legal seja no sentido de que as escolas especiais devam agir em colaboração oferecendo apoio às escolas regulares.

Resguardadas as peculiaridades, importante mencionar que a inclusão funde suas raízes no movimento da integração escolar, posto que este estabeleceu as primeiras tentativas. Assim, cumpre destacar três aspectos: o primeiro, quanto ao termo inclusão, surge, a princípio, como uma alternativa à integração, cuja tentativa era eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração; o segundo, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder nesses controvertidos debates; e o terceiro aspecto, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais[3] recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino.

Segundo Fernandes et al. (2005, p. 114):

> [...] A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na sociedade, seja no ensino regular, no mercado de trabalho, no lazer, enfim, possui como objetivo a promoção de um cidadão com direitos e deveres igualmente aos demais indivíduos. Garantindo assim, o acesso e permanência destas pessoas no ensino regular com suportes adequados para o melhor desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a aparente discordância entre a perspectiva inclusiva e o discurso político escamoteado pela legislação educacional. Conforme pontua Garcia (2008, p.11), a produção das políticas educacionais "são constituídas por discursos políticos que, de alguma forma, chegam até as unidades escolares, imprimindo suas marcas nas consciências dos sujeitos da educação".

Para Michels (2004, p. 44):

> [...] os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira

[3]Expressão utilizada oficialmente no Brasil em 1986, na Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, para se referir às dificuldades de aprendizagem que o aluno pode enfrentar ao longo de sua escolarização (BRASIL, 1986).

> distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por "implementar" as políticas à sua maneira [...].

Logo, pode-se dizer que a legislação, como fonte documental oficial, remete a sua vinculação ao Estado e, então, há de ser considerada como expressão possível do jogo de forças antagônicas entre os diversos segmentos sociais e políticos.

Dessa perspectiva, considera-se que enquanto os debates em torno da educação inclusiva forem discutidos de modo restritivo, sem considerar as concepções históricas, psicossociais e culturais arraigadas, eles impedirão a transformação dos discursos em práticas inclusivas, distanciando-se cada vez mais da democratização da educação para todos. Assim, o verdadeiro sentido da escola inclusiva implica admitir que:

> Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. [...] Inclusão NÃO quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. [...] (FOREST; PEARPOINT, 1997, p. 138-141, grifos dos autores).

Outro aspecto que impede a efetiva realização da proposta da inclusão escolar é a descontinuidade dos programas, em consequência das mudanças ocorridas frequentemente no governo, em todas as esferas (federal, estadual e municipal), em que não se avaliam resultados de governos anteriores, apenas criam-se novas propostas, como assinala Glat (1998, p. 14):

> É fato corriqueiro: muda governo, muda política educacional! Reestruturam-se as Secretárias de Educação; modificam-se os currículos; opta-se por diferentes "filosofias", teorias e métodos educacionais; constroem-se novos matérias e recursos pedagógicos; desenvolvem-se outros procedimentos de avaliação, e assim por diante. E o que é mais grave: via de regra, as mudanças são feitas sem qualquer análise ou estudo aprofundado da situação anterior. Muda-se até o que está dando certo!

Podem-se mencionar também as muitas ações implantadas nas escolas brasileiras somente para responder à necessidade de melhoria de indicadores nacionais perante a comunidade internacional, sem se preocupar com a efetiva qualidade do ensino nas escolas, o que compromete o discurso da proposta inclusiva. Como bem pontua Saviani (2009, p. 153):

> É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos classificada como "sociedade do conhecimento", as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como

> saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta.

Ademais, em razão das alterações legais e das tendências supramencionadas, urge um momento de transição, pois não se sabe definir ao certo o que muda e o que permanece; quais os impactos que o Decreto nº 7.611/2011 causará, principalmente no tocante às escolas especiais, ao atendimento educacional especializado; e como se dará a aprovação da meta 4 do texto final do Projeto de Lei nº 8.035/2010 - Novo Plano Nacional de Educação.

Portanto, busca-se uma fundamentação teórica subsidiada em Bueno (1993, 2000, 2002); Bueno et al. (2005); Bueno e Melleti (2011); Carvalho (2011); Ferreira (2004, 2006); Jannuzzi (1992, 2004), Garcia (2008, 2013); Kassar (1998, 2011); Mazzotta (1996a, 1996b, 2005); Mendes (2006, 2010, 2011); Michels (2004, 2005a, 2005b, 2011); Prieto (2005); Prieto e Sousa (2006), entre outros, que discutem criticamente as políticas sobre educação inclusiva, pois permitirá uma análise mais abrangente do fenômeno da inclusão escolar diante da legislação vigente.

É relevante considerar que a temática se apresenta candente; portanto, carente de estudos, uma vez que, ressaltadas as divergências, o momento agora é de reflexões e investigações, para identificar se os documentos legais sobre inclusão escolar encontram-se ordenados na mesma direção da política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Com base nesse contexto é que o objetivo desta pesquisa foi definido. A intenção é compreender as razões da tentativa governamental de redirecionar a proposta de inclusão escolar, no bojo das alterações legais recentemente delineadas nos documentos oficiais, e verificar como essas atitudes comprometem o avanço da Educação Especial na perspectiva inclusiva, em pontos relevantes como a formação docente e o AEE.

Objetiva-se especificamente: compreender, por meio de uma leitura crítico-interpretativa, a legislação sobre a Educação Especial, priorizando as alterações do Decreto nº 7.611/2011, que proporcionou inúmeras decorrências na proposta da inclusão escolar, e o Projeto de Lei nº 8.035/2010 sobre o Novo Plano Nacional de Educação, para entender o cenário no qual constituíram as discussões; apresentar as contradições e mudanças na interpretação sobre a Educação Especial, para demonstrar as intencionalidades implícitas da proposta governamental inclusiva difundida após a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; verificar as implicações legais do Decreto nº 7.611/2011 sobre a estruturação e o funcionamento do atendimento educacional especializado de pessoas

com deficiência, no contexto da inclusão escolar, para averiguar se o fomento reordenará a oferta do atendimento educacional especializado, de forma contínua e permanente nas escolas especiais, e se a formação docente foi contemplada nos documentos legais e na política pública.

Para atingir aos objetivos propostos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. No caso da análise de documentos, recorreu-se à metodologia da análise de conteúdo. Em todo o processo de investigação, de aquisição de dados sobre a realidade, sempre há uma busca inicial dos referenciais, ladeados por um tratamento reflexivo e sistemático. Assim, para atingir os objetivos propostos na pesquisa, optou-se por utilizar a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, utilizando como técnica de coleta de dados a análise documental.

Conforme Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo, como método, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Acrescenta ainda Bardin (1977, p. 29) que "os objetivos desse método são: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura".

Para Lüdke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. O ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento. A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si, mas são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas.

Segundo Lopes e Galvão (2001, p. 79), "[...] o que determina o que são as fontes é exatamente o [...] problema problematizado". As perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento. São as perguntas que o historiador faz ao documento que lhe conferem o sentido. Muitas vezes, os objetos transmitem a impressão de serem elementos naturais, pois "[...] não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens" (KOSIK, 1976, p. 11).

O confronto entre o fenômeno e a essência resulta a obtenção do conceito. Formular um conceito significa dizer que se teve acesso à essência do objeto, a partir do que podem ser percebidas as leis de movimento do real, seus desdobramentos, sua estrutura interna. A comparação, feita por Lefèbvre (1979, p. 219), desse processo com o leito de um rio demonstra com clareza essa ideia:

> A essência é apenas uma corrente mais profunda no fluxo das aparências e dos fenômenos. Nem todos os fatos se situam no mesmo plano; e a essência, a lei,

> encontram-se abaixo da superfície, na parte calma e profunda do rio. A questão consiste em atravessar a superfície a fim de imergir nas águas profundas.

Essa concepção é também compartilhada por Kosik (1976, p. 14) quando diz que "[...] o conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura". Já sobre a abordagem qualitativa, pontua Flick (2009, p. 91): "[...] um bom estudo qualitativo não se limitará a concluir e confirmar o que se espera que seja o resultado, e sim produzirá novas ideias e formas de ver as coisas e as pessoas estudadas".

Assim se pretende, com a junção dos instrumentos metodológicos, proceder à compilação da legislação de acordo com o objeto de estudo, para só, então, realizar uma leitura e análise crítico-interpretativa à luz da Constituição Federal de 1988 e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Sobretudo, priorizando, os instrumentos normativos que vislumbrem contradições e mudanças na interpretação que divergem dos objetivos da proposta da inclusão escolar.

Já na análise das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial, o objetivo é tentar viabilizar a verificação das tendências de pesquisa no campo específico, constatando se as políticas propostas para a área estão sendo atingidas ou se é necessário um redirecionamento. Para tanto, na seleção dos estudos, optou-se por três categorias: Formação de Professores na Educação Básica; Formação Docente no Ensino Superior e Atendimento Educacional Especializado. Essas categorias foram selecionadas porque se acredita que tanto a Formação quanto o Atendimento Educacional Especializado constituem o ponto central das discussões sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente quando se questiona o sucesso ou insucesso da implantação de uma educação inclusiva. Tanto é que vários estudos desenvolvidos por Mendes (2002), Santos et al. (2002) e Glat, Pletsch e Fontes (2006) demonstraram que o despreparo do professor para lidar com a diversidade é visto como o principal obstáculo à inclusão.

Definidas as categorias, iniciou-se a busca pelas produções acadêmicas da Revista Brasileira de Educação Especial, na *homepage* da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)[4] entre o período de 2000 e 2005 (número 1), e depois na plataforma da SciELO[5], de 2005 (número 2) até 2012, tendo em vista a incorporação da Revista ao referido *site* em 2005.

Insta registrar que do conjunto dos estudos (ensaio, relato de pesquisa, relato de experiência, revisão de literatura e resenhas) publicados na revista, foram desconsideradas as

[4]Disponível em: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 18 ago. 2013.
[5]Disponível em: <http://www.scielo.br/rbee>. Acesso em: 18 ago. 2013.

análises das resenhas. Desse resultado preliminar, o procedimento utilizado para selecionar os artigos que seriam analisados, consistiu uma triagem pormenorizada, averiguando os temas e títulos, procedendo à leitura dos resumos e, quando necessário, do texto na íntegra, e relacionando-os com as categorias selecionadas. Cumpre destacar que as temáticas Formação de Professores e Atendimento Educacional Especializado encontram-se presentes em grande parte das produções acadêmicas. Assim, com o intuito de tornar a pesquisa mais específica possível, foram selecionados os artigos que apresentavam discussões centrais focadas nas categorias anunciadas anteriormente, com exceção dos artigos que traziam a discussão de Políticas de Educação Especial no Brasil e contribuições nas demais categorias.

Por conseguinte, no primeiro capítulo, intitulado "Proposições Legais sobre a Educação Especial no Brasil", busca-se, por meio de um breve resgate sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência em diferentes momentos históricos, compreender se houve influências ou interferências dos movimentos das pessoas com deficiência ou de pessoas ligadas a elas nas discussões e decisões no Brasil sobre o tratamento dado a essas pessoas, a abordagem do surgimento, da evolução da Educação Especial no Brasil e a forma como a Educação Especial foi tratada nas constituições brasileiras. Isto permitiu uma visão ampla sobre a temática, bem como constituiu um importante instrumento para a constatação e compreensão da sistemática das normatizações que representam marcos normativos, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação.

No segundo capítulo, denominado "Tendência Política da Educação Especial a partir das Publicações na Revista Brasileira de Educação Especial (2000-2012)", as análises estão voltadas para as produções acadêmicas da Revista Brasileira de Educação Especial entre o período de 2000 e 2012, buscando averiguar como os pesquisadores de políticas públicas do País têm se posicionado sobre o tema Educação Especial, com um olhar atento à formação de docentes para a educação básica e o ensino superior e sobre o atendimento educacional especializado.

Por fim, no terceiro capítulo, as "Políticas de Formação Docente para a Educação Especial Brasileira" constituem o foco das discussões. Partindo das contribuições científicas apresentadas no segundo capítulo, busca-se apreender a tendência política da Educação Especial e assim apresentar as proposições de formação de professores para a educação básica, para o ensino superior e para o atendimento educacional especializado.

Nas "Considerações Finais", o intuito primordial é demonstrar se os questionamentos e objetivos propostos nesta pesquisa foram respondidos e alcançados. Dessa forma, procura-se realçar a necessidade de reflexão sobre a momento de instabilidade que a Educação Especial

na perspectiva da educação inclusiva vem passando, especialmente em razão das recentes alterações legislativas, e assim, tentar compreender como esse direcionamento poderá ocorrer, principalmente com o olhar atento à formação docente e ao atendimento educacional especializado.

1 PROPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Embora a Educação Especial seja hoje uma área de conhecimento que consiste no desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos conhecidos atualmente como público-alvo da Educação Especial, não se pode olvidar que durante muito tempo as pessoas com deficiência foram as protagonistas de um processo de exclusão educacional. Por essa razão, faz-se uma breve incursão histórica que proporcione entender como esses indivíduos foram tratados em diferentes momentos da humanidade. Ademais, a busca pela construção do conhecimento requer a conscientização de que esse percurso não pode estar desarticulado dos fatos históricos relevantes para a compreensão do conhecimento.

Dessa forma, serão abordados neste capítulo, o tratamento dado às pessoas com deficiência em diferentes momentos históricos, o surgimento e a evolução da Educação Especial no Brasil, bem como a forma como a Educação Especial foi tratada nas constituições brasileiras, e, por fim, os marcos normativos, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Planos Nacionais de Educação (PNE).

Destaca-se, desde já, que esse breve resgate histórico deve perpassar pelas considerações feitas por Bianchetti (1995, p. 8, grifo nosso):

> A questão da deficiência ou a emergência da educação especial, só será compreendida se inserida no amplo espectro do processo histórico de como os homens foram atendendo as suas necessidades básicas e, por decorrência, como foram construindo a sua existência.

Com o intuito de esclarecer a questão do atendimento das necessidades básicas, Bianchetti (1995, p. 8) cita Marx e Engels[6]:

> O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas para viver, é preciso antes de tudo, comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, por tanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas simplesmente para manter os homens vivos.

Partindo dessa ideia, tenta-se compreender como a sociedade primitiva se relacionava com as pessoas com deficiência, até porque existe uma lacuna probatória. Dessa forma, a busca será respaldada em uma das características básicas dessa sociedade, o nomadismo. Assim, os indivíduos dessa sociedade, por dependerem necessariamente da natureza para satisfazerem suas necessidades básicas, como caça, pesca e moradia, sendo ela imprevisível,

[6]MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987, p. 39.

necessitavam se deslocar continuamente em busca da sobrevivência e, por isso, tinham que ter duas características essenciais: a individual − autonomia para ir e vir − e a coletiva − colaboração com o grupo. Em razão da necessidade de sobreviver ao ambiente hostil, os deficientes eram tidos como fardos, empecilhos e, então, eram abandonados, pois, se não iriam ajudar, não iriam atrapalhar, e faziam isso sem nenhum remorso (BIANCHETTI, 1995). Dessa forma, verifica-se que desde a antiguidade a humanidade demonstrava não saber lidar com as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, visto que não recebiam nenhum tipo de atendimento, sendo condenadas ao abandono (PESSOTTI, 1984).

Contudo, insta mencionar que os períodos posteriores que serão abordados a seguir não consideram o atendimento das necessidades básicas como ponto de partida para a compreensão da deficiência, mas outros fatores serão considerados, por exemplo, o misticismo e a religiosidade. Conforme cita Emmel (2002), na Grécia Antiga, em Esparta e Atenas, a ostentação a um ideário de perfeição fazia com que as crianças identificadas como deficientes (físicas ou mentais) fossem eliminadas ou abandonadas, uma vez que "essa preocupação visava à atuação militar, à defesa da pátria, ao êxito nos jogos, à boa prática das ciências (matemática, astrologia etc.), à representação estética da beleza e à manutenção da saúde" (EMMEL, 2002, p.141). Já na Roma Antiga, além das crianças consideradas deficientes, os bebês do sexo feminino também poderiam ser abandonados, todavia, essa decisão caberia ao pai e não ao Estado, como acontecia em Esparta e Atenas.

Somente na Idade Média, com o surgimento do cristianismo, é que o panorama de abandono das pessoas com deficiência começou a ser modificado, pois, agora, "o homem era uma criatura divina, portanto, todos deveriam ser aceitos e amados como tal. Assim, a morte de crianças pelos pais passou a ser condenada" (SILVA, A., 2010, p.16). Contudo, importante ressaltar que a condenação do abandono e da morte das pessoas com deficiência pelo cristianismo acabou por culminar em um processo de acolhimento desses deficientes em asilos e conventos e, com isso, o surgimento de "[...] exigências éticas e religiosas passaram a ser cobradas desses indivíduos. Dessa forma, as pessoas com deficiência passaram a ser culpadas pela própria deficiência, que era entendida, na época medieval, como um castigo de Deus pelos pecados cometidos" (SILVA, A., 2010, p.16).

Nesse sentido, pontua Mazzotta (1996b, p. 16):

> A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo Perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Outra forma de a Igreja justificar a existência dos deficientes era a necessidade de proporcionar aos homens o exercício da caridade, ou seja, a desgraça de uns era a salvação de outros (BIANCHETTI, 1995). Assim, ajudar um deficiente aliviaria os pecados daquele que se prestasse a esse encargo e por meio dessa ideia disseminava-se a crença na incapacidade das pessoas com deficiência, e o processo histórico de exclusão continuava sendo perpetuado. Dessa forma, o próprio conceito de deficiência ligado ao misticismo e ocultismo, somado à falta de conhecimentos científicos, contribuiu para que essas pessoas fossem segregadas por um longo período (MAZZOTTA, 1996b). Contudo, a partir do século XVI, a especificidade do deficiente se deslocará do misticismo da Igreja para ser objeto de compreensão da medicina (BIANCHETTI, 1995), todavia, essa nova perspectiva não assegurou que os deficientes continuassem a ser segregados, conforme será verificado neste estudo.

1.1 Educação Especial no Brasil

A Educação Especial no Brasil teve como marco histórico o final do século XIX, quando, em 12 de setembro de 1854, foi fundado, na cidade do Rio de Janeiro, RJ, pelo Imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, em 1890, passou a ser chamado de Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, de Instituto Benjamim Constant. Outro marco histórico ocorreu em 26 de setembro de 1857, também na cidade do Rio de Janeiro, quando foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual, em 1956, foi nomeado Instituto Nacional de Educação Surdos-Mudos e, em 1957, passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos. Ressalta-se que a instalação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos proporcionou o início das discussões sobre a educação de pessoas com deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública em 1883. Contudo, se a educação primária não era tida como importante, imagine a educação das pessoas com deficiências! Isso porque a educação não era considerada necessária para a aristocracia rural, visto que possuía economia agrária e oferta de mão de obra escrava (JANNUZZI, 2004).

Mesmo assim, outras instituições ofereceram atendimento às pessoas com deficiência, por exemplo, em 1874, na Bahia, o Hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica às pessoas com deficiência intelectual; em 1887, no Rio de Janeiro, a “Escola México”, com atendimento às pessoas com deficiências físicas e intelectuais; em 1892, em Manaus, AM, a Unidade Educacional Euclides da Cunha, com atendimento a deficientes auditivos e mentais; em 1909, no Rio Grande do Sul, a Escola Borges de Medeiros, com o atendimento a deficientes sensoriais e mentais, e a Escola Defina Dias Ferraz, com o

atendimento às pessoas com problemas de comunicação, auditivos e mentais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005; SILVA, A., 2010). Como o atendimento às pessoas com deficiência se concentrou nas instituições especializadas, gradativamente o número de instituições foi aumentando e isso acabou fazendo parte de um período conhecido como institucionalização, que, segundo Aranha (2005, p.14), foi caracterizado "pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias". Porém, não se pode olvidar que esse atendimento era mais assistencialista e médico do que educacional.

A partir de 1930, em virtude da união de pessoas envolvidas com a questão da deficiência, instituições privadas de atendimento especializado começam a se formar ocupando lugar de destaque na Educação Especial brasileira. Assim surgiram a Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, e, em 1954, também no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (KASSAR, 2011).

A notória expansão das instituições privadas especializadas acarretou a isenção do poder público sobre a obrigação de oferecer o atendimento aos deficientes na rede pública de ensino, até que, em 1957, o governo federal iniciou oficialmente ações voltadas especificamente aos deficientes, tais como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960 (MIRANDA, A., 2003; MENDES, 2010). Mas foi com a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 − LDB (BRASIL, 1961) e com a criação no Ministério da Educação (MEC), em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que o governo inaugurou oficialmente ações relacionadas à Educação Especial.

O final da década de 1960, impulsado pelas mudanças no cenário econômico e político do País, conhecido como "milagre econômico"[7], modificou a valorização que se dava à educação. Isto porque, se antes era tida como não necessária, agora é vista como elemento imprescindível para o desenvolvimento econômico do País (JANNUZZI, 2004). Seguindo a tendência em formar capital humano, muitas instituições especializadas foram criadas e assim se estabeleceu um sistema paralelo de ensino, até que movimentos sociais embasados na

[7]É resultado de um conjunto de medidas governamentais que elevou o crescimento do Brasil durante o período da Ditadura Militar, mais precisamente durante os anos de 1969 e 1973, no mandato do General Emílio Garrastazu Médici.

defesa dos direitos humanos iniciaram um processo de conscientização da sociedade sobre os malefícios da segregação aos quais as pessoas com deficiência eram submetidas.

De acordo com Mendes (2006), os fatores morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais contribuíram para que ocorresse uma mudança no sistema de ensino paralelo das pessoas com deficiência para o sistema de ensino unificado. Isto ficou conhecido como movimento da integração e que, ao longo das décadas de 1960 e 1970, gerou a "desinstitucionalização com a retirada das pessoas com deficiência das grandes instituições para reinseri-las na comunidade" (MENDES, 2006, p. 389). Dessa forma, a partir da década de 1970, os alunos com deficiências foram aceitos nas escolas regulares em classes especiais ou comuns. É importante registrar a concepção que se tem sobre o princípio da normalização e o do movimento de integração. O princípio da normalização é uma filosofia que defende proporcionar condições de vida o mais "normal" possível para as pessoas com deficiências, na esfera educacional. Já o conceito de integração propõe que "os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) sejam *integrados* na sala regular, na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo na sala de recursos" (GLAT; DUQUE, 2003, p.70, grifo dos autores).

De acordo com Marchesi e Martin (1995, p.15),

> Em uma sociedade competitiva, em que se valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir, o que por sua vez influi em todo o sistema educacional, não parece possível defender a integração baseada em valores tais como a cooperação, a solidariedade e o respeito, que se chocam com os realmente dominantes.

Nesse sentido, conclui Glat e Fernandes (2005, p.37), "apesar dos avanços, esse modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiência no sistema de ensino". Mendes (2006), porém, ao analisar a proposta de integração dos países do ocidente, concluiu que,

> Todos os modelos pressupunham a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola comum, e mais especificamente na classe comum, mas admitindo a necessidade de manter o contínuo de serviços com diferentes níveis de integração. (MENDES, 2006, p. 390).

No entanto, na prática, a integração escolar não conseguiu obter êxito, pois as práticas pedagógicas adotadas na Educação Especial partiam do modelo médico da deficiência, segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por essa razão, ela precisa ser "normalizada", para só assim poder estar em uma sala regular. Dessa forma, era necessário que a pessoa com deficiência apresentasse dificuldades médias ou comuns, caso contrário,

permaneceria nas escolas especiais. Ademais, nenhuma previsão de adaptações curriculares[8] foi feita para atender as necessidades dos alunos com deficiência e foi exatamente a dificuldade de implementação do modelo integrador que suscitou a proposta da educação inclusiva em 1990 e que perdura até os dias atuais.

A proposta da educação inclusiva tem como princípio uma escola que deve se preparar para lidar com a diversidade do alunado, recebendo aqueles estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais em uma pedagogia neles centrada, com suportes adequados para que se desenvolvam em consonância com os preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, para Mendes (2006, p. 395), a inclusão escolar constitui uma:

> Uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado "inclusão social", que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidade para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Mesmo partindo dessas considerações sobre a educação inclusiva, não se pode olvidar que a realidade das escolas é ainda bem diferente das almejadas. Fontes, Pletsch e Glat (2007, p.1) destacam algumas barreiras para a efetivação da proposta de educação inclusiva nas escolas:

> [...] o número excessivo de alunos nas salas de aula, padrões rígidos e uniformes de avaliação, ausência de adaptações curriculares para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, a precária acessibilidade física de muitas escolas, inadequação da formação de professores, bem como a frequente descontinuidade de programas (mesmo quando bem sucedidos), em função de mudanças de Governo.

Desta forma, concluem Ferreira e Ferreira (2004, p. 111):

> [...] a escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns. De outra parte, não há como esperar que ela se torne espaço ideal, sem os alunos, para depois os matricular.

Entretanto, importante seria se as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva estivessem sendo planejadas e executadas conjuntamente, como a gestão

[8]De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, "[...] são estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola" (BRASIL, 1998, p.15).

administrativa e financeira dos recursos, com uma melhor formação de professores para a Educação Especial e com o trabalho de conscientização da sociedade sobre a inclusão, permitindo uma reorganização escolar.

Em vista disso, é importante apresentar brevemente os acontecimentos internacionais que podem ter influenciado o contexto político da Educação Especial no Brasil, seja no período da integração ou na proposta da educação inclusiva. Assim, cabe mencionar a aprovação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) na Resolução ONU nº 2.542, de 9 de dezembro de 1975 (ONU, 1975); a elaboração do Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência, em 1981 (ONU, 1981), no Ano Internacional das Pessoas Deficientes, adotado pela Assembleia Geral da ONU na Resolução ONU nº 37/52, de 3 de dezembro de 1982; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem, promulgados na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990); a Declaração e o Programa de Ação de Viena, realizados pela Cúpula da ONU na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos em 1993 (ONU, 1993a); as Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, promulgada na Resolução ONU nº 48, de 20 de dezembro de 1993 (ONU, 1993b); a Declaração de Salamanca, promulgada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994 (UNESCO, 1994); a Convenção de Guatemala em 1999; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 2001; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU, em 2006.

Cabe destacar que a Declaração de Salamanca, em 1994, por ser dedicada à educação inclusiva, deu início à conscientização da sociedade sobre o outro lado da inserção, qual seja, o lado da necessidade de se modificar a sociedade para atender as necessidades das pessoas, combatendo também a discriminação e exclusão e, dessa forma, pode ter sido o documento que mais explicitamente contribuiu para impulsionar a educação inclusiva. Desde então, vários documentos nacionais (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (BRASIL, 1996); Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – PNE (BRASIL, 2001d); Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Educação Especial (BRASIL, 2001a); Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – língua brasileira de sinais (LIBRAS) (BRASIL, 2002b); Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Diretrizes de formação de professores na

educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002a); Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, do MEC sobre o uso do sistema Braile (BRASIL, 2002c)), bem como políticas públicas (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1999; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em 2003; Programa Brasil Acessível, em 2004; Implantação de Núcleos de Alta Habilidade/Superdotação, em 2005; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006; Plano de Desenvolvimento em Educação, em 2007; Compromisso todos pela Educação, em 2007; Viver sem Limites, em 2011, dentre outros), vêm sendo desenvolvidos nesse sentido, ou seja, na perspectiva inclusiva.

Mas nenhum documento foi tão expressivo e importante quanto a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pois foi decisiva para que as discussões que pairavam sobre o acesso à educação formal, no que se refere ao direito especificamente, fossem superadas. Em razão dos avanços legais, os alunos com deficiência têm assegurado o direito de frequentar a escola regular, em vez de permanecerem segregados em escolas especiais. Todavia, ressalta-se que a efetiva democratização do acesso à escola para todos, com qualidade, ainda é uma tentativa.

1.2 A Educação nas Constituições Brasileiras

Não há como falar sobre a história da Educação Especial sem perpassar pela história da Educação, assim, considerando a importância de uma Constituição do Estado, reconhecida como lei fundamental, que, conforme conceitua Silva, J. (1998, p. 39), "[...] regula a forma do Estado, a forma de seu governo, o modo de aquisição e o exercício do poder, o estabelecimento de seus órgãos, os limites de sua ação, os direitos fundamentais do homem e as respectivas garantias". Por isso, é necessário conhecer a evolução do direito à educação, observando como a temática foi elencada nas constituições brasileiras desde 1824 até 1988, proporcionando uma melhor compreensão do contexto histórico da Educação Especial no Brasil.

1.2.1 Constituição de 1824

A primeira Constituição brasileira foi outorgada em 25 de março de 1824, por D. Pedro I, após a Independência do Brasil. Teve uma tímida, porém, importante participação da matéria educativa no texto constitucional e que estabeleceu, no artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, respectivamente, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades para ensinar Ciências, Letras e Artes (BRASIL, 1824).

Embora essa Constituição não tenha previsto a educação das pessoas com deficiência, é possível vislumbrar, desde já, que essa omissão acabou gerando a criação das instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857. Ademais, não surpreendentemente no Titulo 2º em seu artigo 8º, item I, suspendeu os direitos políticos do incapacitado físico e moral (BRASIL, 1824; JANNUZZI, 2004).

Assim, essa pequena participação e a ausência de previsão do atendimento às pessoas com deficiência no texto constitucional demonstram claramente a ínfima preocupação que se tinha durante o período do Império pela matéria educativa, principalmente à população de modo geral. Com esse lapso de tempo é que se apresenta a Constituição de 1891.

1.2.2 Constituição de 1891

A adoção de uma nova forma de governo e de Estado indica o fim do Império e o início da República Federativa, e com isso uma nova Constituição é promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Essa Constituição traz uma preocupação voltada para a atribuição da competência das pessoas políticas nas questões educacionais. Assim, a Constituição de 1891 apresenta um avanço em relação à Constituição de 1824, quando no artigo 72, § 6º, explicita a laicidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, todavia, com um ponto controvertido: a omissão sobre a obrigatoriedade da instrução primária a todos os cidadãos. Isso porque o federalismo acaba por fazer a separação dos poderes e proporcionar mais autonomia. Dessa forma, o artigo 34, inciso 30º, definiu como atribuição do Congresso Nacional, legislar sobre "[...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União", bem como no artigo 35, incisos 2º, 3º e 4º, a incumbência de "não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências [...]" sem privilégios que tolham a ação dos governos locais; "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados" e "prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal" (BRASIL, 1891).

Nesse sentido, Teixeira (1969, p. 295) ressalta que,

> Com efeito, apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes.

Por conseguinte, mesmo que o tão esperado reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência não tenha sido previsto, deve-se atentar que houve uma gradação quando essa Constituição optou por tratar da questão educacional, instituindo, em seu âmbito organizacional, atribuições e competências; afinal, a previsão por si só de direitos sem uma base organizacional que possibilite sua concretização poderá se configurar em mera previsão legal sem efetividade. Dessa forma, o avanço das questões educacionais relacionadas às pessoas com deficiência fica mais uma vez sob o encargo e responsabilidade das poucas instituições especializadas existentes à época.

1.2.3 Constituição de 1934

A década de 1930 foi marcada por mudanças na ordem econômica (crise de 1929), na esfera política, com o início do governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), pela explosão de movimentos sociais e, no campo educacional, pela criação do Ministério da Educação (1930) e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Esse importante período histórico, principalmente o Movimento da Escola Nova, difundido no Brasil a partir de 1920, proporcionou papel de destaque à educação, pois, de acordo com Oliveira e Adrião (2007, p. 18), o movimento escolanovista "exerceu grande influência na constituição de um ideário educacional independente da Igreja Católica [...]. Pela primeira vez, um texto constitucional dedicaria um capítulo à educação[...]". Assim é que, em 16 de julho de 1934, essa Constituição disciplinou o direito à educação nos artigos 5º, inciso XIV, e 148 a 158, merecendo destaque o artigo 149, que consagra a educação como direito de todos (BRASIL, 1934).

Em linhas gerais, o artigo 5º, inciso XIV, elenca a questão da competência privativa da União para "traçar as diretrizes para a educação nacional", bem como, no artigo 150, a competência para fixar a elaboração do Plano Nacional de Educação. Com relação aos Estados e ao Distrito Federal, caberá, de acordo com o artigo 151, "organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União".

A Constituição de 1934 atribui em seu artigo 139, às empresas industriais ou agrícolas, que contassem com mais de cinquenta trabalhadores, a responsabilidade de promoverem a gratuidade do ensino primário fora dos centros escolares. Elencou ainda em seu artigo 153, o ensino religioso ministrado de forma facultativa e de acordo com os princípios religiosos do aluno com a devida manifestação dos pais ou responsáveis.

Contudo, o ponto de extrema importância está relacionado ao ineditismo do financiamento da educação exposto no artigo 156, que definiu um mínimo para a União e os

municípios de 10% e os Estados e Distrito Federal, de 20% “da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos” (BRASIL, 1934). Nesse mesmo sentido, o artigo 157 destinou parte do patrimônio territorial da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação do fundo de educação, cujos valores deveriam ser utilizados em obras educativas previstas em lei, bem como para o auxílio de alunos necessitados.

Por fim, em seu artigo 158, determinou a proibição de dispensa de realização de concurso de títulos e provas para provimento do magistério oficial, bem como atribuiu garantias a eles, como a vitaliciedade e inamovibilidade.

Mesmo com os avanços supracitados, a Educação Especial ainda não foi vislumbrada e tratada com a especificidade que merece. Assim, as pessoas com deficiência continuaram sendo atendidas por poucas instituições especializadas que existiam.

1.2.4 Constituição de 1937

A Constituição do Estado Novo marca a segunda fase de Getúlio Vargas no poder e, consequentemente, a retomada da centralização, pois, segundo Vieira, S. (2007, p. 298), essa Constituição é “de orientação oposta ao liberal texto de 1934, a Constituição do Estado Novo é claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus”. Por isso e por outras razões a seguir elencadas, esse período pode ser visto como um retrocesso à democratização do ensino.

Nesse mesmo sentido, acrescenta Vieira, S. (2007, p. 298):

> [...] se nos anos anteriores a autonomia dos Estados florescera com o surgimento de vários movimentos reformistas, o início dos anos quarenta responde por reformas educacionais desencadeadas pelo poder central, especificamente as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, concebidas durante a administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação.

A Constituição de 1937 disciplinou a matéria educacional nos artigos 15, IX, 16, XXIV, e 128 a 134. Os artigos 15, inciso IX, e 16, inciso XXIV, estabeleceram, respectivamente, a competência da União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude"; e de legislar sobre “diretrizes de educação nacional” (BRASIL, 1937, grifo nosso). Quanto ao retrocesso à democratização do ensino supracitado, pode-se relacioná-lo à leitura sistemática dos artigos 128 a 130. Assim, embora o Estado tenha mantido a gratuidade do ensino primário no artigo 130, essa manutenção mostra-se em uma versão empobrecida. Praticamente, se desobrigou do dever para com a educação, impondo aos membros da sociedade, considerados menos necessitados, uma contribuição

mensal para a caixa escolar (artigo 130) e às indústrias e aos sindicatos econômicos, o dever de "criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados [...]" (artigo 129). No artigo 128: "a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares"; e cabe ao Estado "o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas [...]" (artigo 129), que é uma tendência para o ensino profissional que se intensificará na década de 1940 com as reformas educacionais conhecidas como leis orgânicas de ensino.

Por fim, o artigo 131 traz a obrigatoriedade do oferecimento da "educação física, do ensino cívico e o de trabalhos manuais [...] em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência", bem como, no artigo 133, a manutenção do ensino religioso de forma facultativa.

Importante concluir que se a educação para a população geral sofreu um retrocesso, nada se pode acrescentar sobre a Educação Especial.

1.2.5 Constituição de 1946

A promulgação da Constituição de 1946 esteve atrelada ao término do Estado Novo, que ocorreu no final de 1945, e à eleição do presidente general Eurico Gaspar Dutra, que, em 18 de setembro de 1946, promulgou a referida Constituição (BRASIL, 1946). Considerando o contexto político anterior, pode-se afirmar que se trata de uma Constituição de cunho liberal[9], porém, com algumas contradições apresentadas a seguir.

O texto constitucional trata do direito à educação nos artigos 5º, inciso XV, alínea "d", e 166 a 175. O artigo 5º, inciso XV, alínea "d", amplia a competência da União se comparada com as Constituições de 1934 e 1937, estabelecendo competência para "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional", e o ressurgimento do direito à educação como direito de todos, no artigo 167, "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem", porém, não vincula o dever do Estado. Já no artigo 168, inciso II, constata-se que embora haja a determinação da gratuidade do ensino primário oficial a todos, a segunda parte do referido

[9]Liberalismo pode ser definido como um conjunto de princípios e teorias políticas que apresenta como ponto principal a defesa da liberdade política e econômica. Combate o intervencionismo do Estado em todos os domínios. Na economia, defende a propriedade e a iniciativa privada, assim como a autorregulação econômica por meio do mercado. Na política, preconiza um Estado mínimo confinado a simples funções judiciais e de defesa.

inciso vislumbra uma limitação à gratuidade, ressalvando que o ensino oficial posterior ao primário só será gratuito se provado "falta ou insuficiência de recursos" (BRASIL, 1946).

Em decorrência da competência atribuída à União no artigo 5º, inciso XV, alínea "d", o Ministério da Educação constituiu uma comissão para elaborar o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou de 1948 a 1961, restando aprovada a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961).

Outro ponto que causou acaloradas discussões está relacionado à permanência do ensino religioso elencado no artigo 168, inciso V, pois, segundo Oliveira, R. (2001, p. 166, grifos do autor):

> Nos debates constituintes a respeito da educação, "o ponto mais polêmico foi o do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado – Igreja Católica". Duas espécies de argumentos fundamentaram a oposição ao texto. A primeira referia-se à separação feita entre Igreja e Estado pela República, cujos defensores entendiam que a volta do ensino religioso seria um retrocesso em face do lema republicano "Igreja Livre num Estado Livre". A segunda corrente, certa da aprovação do dispositivo, centrava suas atividades para tornar difícil sua implantação.

Assim, embora essa disciplina tenha sido prevista de forma facultativa, sua previsão era vista como conservadora. No tocante ao financiamento da educação, cabe mencionar o retorno da vinculação mínima dos recursos dos entes federativos, prevista na Constituição de 1934, porém com uma modificação no que se refere aos munícipios, que passam a vincular 20% de suas receitas resultantes de impostos ao invés de 10%; a União permanece com o percentual de 10% e os Estados e o Distrito Federal, com 20%, nos moldes do artigo 169. Outro ponto importante se refere ao restabelecimento do Fundo Nacional, cabendo à União a colaboração com o desenvolvimento dos sistemas de ensino (artigo 171, parágrafo único). Com relação à organização do ensino, ressalta-se a manutenção da separação do sistema federal e estadual, conforme o artigo 170.

Por fim, o ponto mais importante a ser tratado encontra-se no artigo 172, embora este não seja explícito sobre a questão educacional das pessoas com deficiência, uma vez que o referido artigo traz a expressão "alunos necessitados". É possível perceber que a obrigatoriedade para que cada sistema de ensino crie serviços de assistência educacional aos alunos necessitados para assegurar eficiência escolar pode ser considerado um indício de que a preocupação com as pessoas com deficiência possa estar surgindo. Tanto é que, após a promulgação da Lei nº 4.024/1961 (LDB), que prevê no título X a "educação dos excepcionais", ocorreu um aumento significativo das instituições privadas filantrópicas (MENDES, 2010).

Todavia, a tentativa de redemocratização, iniciada em 1946, esbarra-se na instauração da ditadura decorrente do golpe militar em 1964. Durante esse período, o país volta a mergulhar na fase de autoritarismo, porém, o modelo político e econômico, baseado no capitalismo, faz com que o País se destaque alavancando o seu desenvolvimento (VIEIRA, S., 2007).

1.2.6 Constituição de 1967

Articulada sob o regime ditatorial já mencionado, o Congresso Nacional publica, em 20 de outubro de 1967, uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1967), com propostas de reformas na educação: a primeira, no ensino superior, em 1968, com a Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) e a segunda, em 1971, a reforma da educação básica com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus.

Assim, os dispositivos relativos à educação foram elencados nos artigos 8º, incisos XIV, XVII, "q", § 2º, e 168 a 172. O artigo 8º, inciso XIV, acrescenta uma nova atribuição de competência da União de "estabelecer planos nacionais de educação e de saúde", bem como reitera, no mesmo artigo, inciso XVII, alínea "q", a competência da União para legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional; [...]" (BRASIL, 1967). Ademais, o § 2º do artigo 8º define a competência concorrente dos Estados para legislar supletivamente em determinadas situações.

A Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos conforme o artigo 168. Todavia, nota-se um incentivo à privatização do ensino no § 2º, do artigo 168, quando declara que "[...] o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo" (BRASIL, 1967, grifos nossos). Em linhas gerais, são mantidos ainda: a gratuidade do ensino primário nos estabelecimentos oficiais, porém, com a inserção de obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos (artigo 168, inciso II); a gratuidade do ensino ulterior ao primário somente assegurado aos que tiverem insuficiência de recursos e aproveitamento, acrescentando a possibilidade de substituição da gratuidade por bolsa de estudo restituível quando possível (artigo 168, inciso III); o ensino religioso de forma facultativa (artigo 168, inciso IV); a organização dos sistemas de ensino pelos entes políticos (artigo 169); a obrigatoriedade da criação de serviços de assistência educacional aos alunos necessitados para assegurar eficiência escolar (§ 2º, artigo 169); a obrigatoriedade das empresas na manutenção e colaboração do ensino primário gratuito aos seus empregados e dos filhos menores destes (artigo 170, *caput* e parágrafo

único). Entretanto, essa Constituição suprimiu a parte que tratava da vinculação de recursos dos entes políticos para o financiamento da educação, antes mencionado na Constituição de 1946 em seu artigo 169, que trazia a seguinte redação: "anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (BRASIL, 1946). Desse modo, pode ser interpretado como um retrocesso, afinal, o vai e vem e o tira e põe são estratégicas políticas que geram descontinuidades e impossibilitam a concretização das ações.

Por fim, importante referir que, durante esse período, o aumento cada vez mais expressivo das instituições especializadas permitiu que a escola pública estendesse o atendimento às classes populares e, com isso, o fracasso escolar foi associado à deficiência intelectual leve. Dessa forma, o atendimento às pessoas com deficiência começa a ser feito nas classes especiais dentro das escolas públicas (MENDES, 2010; FERREIRA, 1992). De acordo com Jannuzzi (1992), 74% desse serviço ocorria em escolas regulares e a maioria delas, em escolas estaduais (71%).

Segundo Mendes (2010, p.97),

> No Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos "anormais" na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em "defeitos pedagógicos" e os escolares considerados, por exemplo, como "subnormais intelectuais" eram caracterizados como aqueles: […] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível (MELLO, 1917 apud JANNUZZI, 1985).

Embora, o lócus de atendimento tivesse sido remanejado para dentro das escolas regulares, o objetivo da proposta não sofreu alteração, pois as pessoas público-alvo da Educação Especial continuavam sendo segregadas e sem o atendimento educacional adequado, permanecendo nas classes especiais sem previsão de saída.

1.2.7 Emenda Constitucional nº 1 de 1969 e Emenda Constitucional nº 12 de 1978

Em 17 de outubro de 1969, a Junta Militar que governava o Brasil, por intermédio da Emenda Constitucional nº 1/1969, alterou substancialmente a Constituição de 1967, cujo objetivo era dar um ar de legalidade diante do contexto político ditatorial que o País vivenciava. Contudo, no campo da educação, essas alterações não modificaram substancialmente os direitos até então elencados na Constituição de 1967. Mesmo assim,

destaca-se o inciso XIV, do artigo 8º, que acrescentou a execução dos planos nacionais de educação e saúde, bem como planos regionais de desenvolvimento (BRASIL, 1969).

Outra importante questão está elencada no § 4º, do artigo 175, no qual consta que "lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais"[10], (BRASIL, 1969, grifo nosso). Assim, a inserção desse dispositivo no corpo da Lei Maior representou um avanço, mas ainda de maneira incipiente.

Já com relação à publicação da Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, verifica-se que a preocupação do Estado em tutelar esse grupo de pessoas é aprimorada, pois não só muda o termo "excepcionais" por "deficientes" como também amplia essa proteção, conforme pode ser vista a seguir:

> Artigo único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:
> I - educação especial e gratuita;
> II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do pais;
> III - proibição de discriminação inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço publico e a salários;
> IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos, (BRASIL, 1978).

É possível identificar que essa ampliação vai ao encontro do que preconiza a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 9/12/1975, na Resolução ONU nº 2.542/1975, principalmente nos trechos a seguir:

> 3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.
> 6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.
> 7 - As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos. (ONU, 1975).

Assim, a previsão do artigo único da Emenda Constitucional nº 12/1978 explicita um conjuntos de aspectos, que corroboram a possibilidade de uma pessoa com deficiência participar amplamente da vida social, por exemplo, a questão da relação empregatícia, proibindo qualquer conduta discriminatória tanto na admissão dessas pessoas, quanto nas

[10]O termo "excepcional" foi utilizado pela primeira vez no artigo 88 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (FERREIRA, 2006).

questões salariais. Nesse mesmo sentido, encontra-se a previsão da "assistência, reabilitação e reinserção", bem como a questão relativa à acessibilidade, afinal o que se pretende é assegurar que os deficientes possam ter uma "melhoria de sua condição social e econômica" (BRASIL, 1978). Contudo, cabe ressaltar que todo esse aparato tem estreita relação com a necessidade de reconhecer que "[...] o deficiente pode ser aproveitado para o trabalho, sendo capaz de contribuir para sua própria sobrevivência. Assim, não pode mais ser considerado incapaz, deficiente, excepcional [...]" (NERES; CORREA, 2008, p. 159).

A outra crítica que será registrada sobre o artigo único se refere ao termo "excepcionais" feito pelo Professor Luiz Alberto David Araujo, para quem esse termo é muito pesado e, culturalmente, está eivado de conteúdo discriminatório, pois é associado somente às doenças mentais. Por conseguinte, ele conclui ser,

> [...] desaconselhável o uso do termo, especialmente porque a matéria deve ser tratada da forma mais comum possível, pois o Direito precisa trabalhar com dados da realidade e esta indica que a palavra 'excepcional' não tem grande aceitação para cuidar de deficiências físicas ou de deficiência do metabolismo. Seria difícil, por exemplo, chamarmos um portador de HIV de 'excepcional'. (ARAUJO, 2003, p. 20, grifo do autor).

Porém, a adoção do termo "deficiente", em 1978, conforme mencionado, também merece crítica, pois se verifica uma tendência de mitigar o termo, retirando o enfoque da deficiência em si e transferindo-o para a pessoa.

Assim, Araujo (2003, p. 23) afirma ser o termo "deficiente" pouco recomendado, pois, em qualquer das definições, a ideia mais adotada é de falta, de carência e de falha, sendo "importante frisar que a falha, a falta, não se situa no indivíduo, mas em seu relacionamento com a sociedade".

Entretanto, longe de ser pacificada a adequação terminológica sobre as pessoas com deficiência, outros termos ou expressões serão inseridos, como se vê na própria Constituição Federal/1988, sendo o termo "deficiente" substituído pela expressão "portadores de deficiência". Lembrando que outras expressões mais atuais serão discutidas ao longo deste trabalho.

1.2.8 Constituição de 1988

Mesmo após um longo período de ditadura militar e o clamor dos movimentos democráticos por eleições diretas, o Brasil elegeu seu presidente sem contar com o voto popular, visto que o Congresso Nacional aceitou a indicação indireta dos nomes de Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice, que logo após a morte de Tancredo Neves

assumiu a presidência. Nesse cenário é que, em 5 de outubro de 1988, a Assembleia Nacional Constituinte promulga a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Também conhecida como Constituição Cidadã, a Constituição de 1988 é a mais expressiva no campo educacional, garantindo disciplinamento específico nos artigos 6º e 205 a 214, bem como introduzindo inclusive os instrumentos jurídicos para sua garantia[11]. Desse modo, o direito à educação passa a ter uma dimensão jurídico-social como direito social fundamental (artigos 6º e 205 da Constituição Federal), bem como dimensão política, pedagógica e ética, responsabilizando a família, o Estado e a sociedade. Ademais, estabelece ainda três objetivos (JOAQUIM, 2013), conforme transcrito a seguir:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Somente para demonstrar a relevância da declaração desse direito, destaca-se o que afirma o jurista e filósofo Miranda, P. (1933, p. 6): "dêem tudo mais, mas não dêem educação, com igualdade e escola para todos - e não deram nada. A ausência de direito voltará". Partindo dessa afirmação e da combinação dos artigos 6º e 205 da Constituição Federal de 1988, depreende-se que o direito à educação social fundamental é algo inerente à pessoa humana, indispensável para que se assegure uma existência digna, alicerçada na igualdade, liberdade, responsabilidade e colaboração social.

O artigo 206, inciso IV, trata da "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais" (BRASIL, 1988). Essa novidade assegura a gratuidade em todos os níveis da rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores.

O ensino superior, constante no artigo 207, atribui, pela primeira vez, autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, bem como a obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A competência da União, dos Estados e dos municípios foi mantida e disciplinada nos artigos 22, inciso XXIV, e 23, inciso V, conforme constituições anteriores. A vinculação de recursos para a educação foi retomada e disciplinada no artigo 212, porém, com o percentual diferenciado, atribuindo à União, o mínimo de 18%, e os Estados, Distrito Federal e os municípios, o mínimo de 25%.

---

[11]Mandado de Segurança Coletivo previsto no artigo 5º, inciso LXIX e LXX; Mandado de Injunção previsto no artigo 5º, inciso LXXI, e Ação Civil Pública prevista no artigo 129, inciso III, todos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Contudo, é no artigo 208 que se percebe o quanto a Constituição de 1988 proporcionou avanços significativos, principalmente quando se leva em consideração o processo histórico da educação brasileira. Assim, a primeira observação é sobre os §§ 1º e 2º do artigo 208, que atribuíram ao direito à educação, caráter de direito público subjetivo, garantindo a qualquer indivíduo a possibilidade de exigir judicialmente a prestação adequada do seu direito e a responsabilização da autoridade competente pelo não oferecimento ou sua oferta irregular. A segunda observação refere-se à inovação que consta no inciso III, do artigo 208, assegurando o direito ao "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência[12], preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Embora o atendimento às pessoas com deficiência viesse ocorrendo sob a égide da integração, com muito mais incidência em instituições especializadas ou classes especiais, o caráter inovatório supramencionado refere-se, conforme Sousa e Prieto (2007), à própria Constituição de 1988, por ser a primeira a tratar explicitamente sobre a matéria.

Enquanto isso, Mendes (2006, p. 398) acredita que "a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular". Tanto é que estatísticas oficiais do Censo Escolar de 2003, citadas por Mendes (2006, p. 398), sustentam a afirmação:

> [...] de 1996 a 2003 houve um incremento da cobertura da ordem de 150,6%, e que, das 504.039 matrículas, 55,5% ainda se concentravam em escolas especializadas e 15,6% em classes especiais. Das matrículas em classes comuns, havia 63.766 educandos (12,5%) com apoio de salas de recursos e 81.375 educandos (16,4%) frequentando exclusivamente classes comuns.

Por fim, é interessante ressaltar que, durante trinta anos, o Brasil atuou sob o princípio de "integração escolar", até que, em meados da década de 1990, o discurso em defesa da "educação inclusiva" começa a ser suscitado. Todavia, esse longo período acabou fortalecendo o processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais (BUENO, 1993).

Ademais, a questão do lócus de atendimento será objeto de discussão minuciosa mais adiante. Assim, será visto a seguir como a Educação Especial foi tratada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, na tentativa de compreender a sistemática da normatização.

1.3 Leis de Diretrizes e Bases da Educação

[12]Na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência de 2007, ficou decidido que a expressão correta utilizada seria "pessoas com deficiência".

Da análise das constituições anteriores é possível compreender que o contexto político-social de um país determina toda sua estruturação, ou seja, como serão planejadas e executadas suas ações e sua forma de governar. Assim, essa consequência também atinge a legislação educacional que, em determinado contexto político-social, pode representar um avanço quando, por exemplo, inova ou prescreve questões antigas não enfrentadas por governos anteriores e que, de alguma forma, podem colaborar com o desenvolvimento do cenário educacional brasileiro ou representar retrocesso quando suprimem essas previsões.

A possibilidade de se ter uma lei que tratava sobre a educação nacional só foi possível após a previsão do artigo 5º, inciso XV, alínea "d", da Constituição de 1946. O referido artigo atribui competência à União para "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional" (BRASIL, 1946). O objetivo principal era a aprovação de uma lei que viabilizasse a democratização da educação e seus diferentes graus, proporcionando chegar a uma conclusão a respeito da maneira mais eficiente na tarefa de ampliar as oportunidades educacionais (RIBEIRO, 2003).

1.3.1 Lei nº 4.024/1961

Mesmo diante desse anseio, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional demorou treze anos para ser aprovada, e suas discussões e reflexões pedagógicas tiveram início em 1948 quando o Poder Executivo encaminhou um projeto de lei que, após várias emendas e substitutos, acabou resultando na Lei nº 4.024/1961.

A demora na aprovação dessa Lei, de acordo com Lima (1974, p. 172-173),

> Indica a raiz deste problema nos acordos feitos para sustentar o Executivo, o primeiro deles, foi o acordo interpartidário que aproximou o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN) na sustentação do governo Dutra e, como consequência, veio criar uma prática de medíocre rendimento do trabalho legislativo, fazendo com que os parlamentares atuassem como se o essencial fosse adiar as tomadas de posição para não irritar ou desgostar o presidente.

Dessa maneira, é perceptível que a questão da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se assentou mais nas questões políticas do que nas pedagógicas. Outro ponto que merece destaque se refere às discussões que conduziram os treze anos de tramitação desse projeto de lei: centralização e descentralização da educação; ensino público e privado e liberdade de ensino (ROMANELI, 1978).

Entretanto, se se comparar o projeto original de 1948, o substituto de Carlos Lacerda de 1958 e o texto final que acabou culminando na Lei nº 4.024/1961, percebe-se que a

referida Lei acabou representando uma solução intermediária entre os extremos (SAVIANI, 1999). Com relação ao projeto inicial de 1948, Fernandes (1966, p. 425) destaca a atuação de Capanema:

> Aí se iniciou a drama da paixão e morte do projeto de lei, que encontrou oposição decidida por parte do Deputado Gustavo Capanema e sabotagem completa de vários próceres políticos. Só em 1957, em parte sob a pressão dos educadores e o clamor da opinião pública esclarecida, e em parte sob a exigência de circunstâncias imperiosas, o assunto passou a tramitar com maior rapidez pela Comissão de Educação e Cultura.

No tocante ao substituto apresentado por Carlos Lacerda em 1958, Fernandes (1960, p. 218) assenta que seu patrocínio colaborou diretamente "numa reviravolta e assim, o projeto [...] o converteu em porta-voz dos interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigos e confessionais".

Nesse mesmo sentido, pontua Saviani (2008, p. 288):

> O Substitutivo Lacerda provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o vêem como o risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do Substitutivo. Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apóiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja.

Tal situação culminou em manifestações pelo País, pois tinham como principal debate o conflito público-privado, considerando o favorecimento do privado em detrimento do público, até que, em 1961, trezes anos após intensos debates e discussões, a Lei nº 4.024 foi aprovada pelo Congresso Nacional e promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Dos movimentos envolvidos nesse embate, Sanfelice (2007, p.543) cita que, no

> [...] âmbito das elites econômicas ou culturais, representavam basicamente o velho e o novo. O velho Brasil pré-1930 tinha como expressão maior, em questões educacionais, a Igreja Católica. O novo, emergente a duras penas no interior do velho, se fazia representar, grosso modo, por intelectuais identificados genericamente como liberais e outros homens de administração pública.

Porém, mesmo com o aparente dualismo dos movimentos, Sander (1977, p. 53) esclarece que, no texto final da LDB, "chegou-se a uma solução conciliatória entres as duas correntes". Referindo-se à conciliação dos interesses entre os grupos, Sanfelice (2007, p. 555) ressalta a questão da classe social:

> Concretamente, a legislação proposta pela Lei n. 4.024/61 conciliaria interesses dos privatistas e defensores da escola pública (estatal), como era de se esperar de um embate em que os princípios envolvidos representavam frações de uma mesma classe social. Os interesses realmente antagônicos estavam sendo forjados no movimento operário, no movimento dos camponeses, em certos setores das camadas médias ou de grupos de intelectuais que foram derrotados na seqüência dos

> acontecimentos políticos ocorridos no transcorrer dos governos de Jânio Quadro e João Goulart, culminando com a vitória do movimento civil-militar de 1964.

No entanto, mesmo que haja esforço pelo avanço e consciência das alterações estruturais necessárias às questões educacionais, estas não são suficientes para promover as mudanças, tendo em vista que o processo é lento e se esbarra na difícil tarefa de superar a tradição (SANDER, 1977).

Ademais, importante destacar a estrutura final da Lei nº 4.024/1961: Título I - Dos fins da educação; Título II - Do direito à educação; Título III - Da liberdade do ensino; Título IV - Da administração do ensino; Título V - Dos sistemas de ensino; Título VI - Da educação de grau primário; Capítulo I - Da educação pré-primária; Capítulo II - Do ensino primário; Título VII - Da educação de grau médio; Capítulo I - Do ensino médio; Capítulo II - Do ensino secundário; Capítulo III - Do ensino técnico; Capítulo IV - Da formação do magistério para o ensino primário e médio; Título VIII - Da orientação educativa e da inspeção; Título IX - Da educação de grau superior; Capítulo I - Do ensino superior; Capítulo II - Das universidades; Capítulo III - Dos estabelecimentos isolados de ensino superior; Título X - Da educação de excepcionais; Título XI - Da assistência social escolar; Título XII - Dos recursos para a educação; Título XIII - Disposições gerais e transitórias. Contudo, merece destaque o Título X, que trata sobre a educação de excepcionais.

O referido título traz em seus artigos 88 e 89 a seguinte redação:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na sociedade.
>
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Embora essa previsão seja muito importante, ainda é uma tentativa tímida (JANNUZZI, 2004). No tocante à interpretação dos artigos 88 e 89, acrescenta Mazzotta (2001, p. 68, grifo do autor),

> [...] na expressão "sistema geral de educação", pode-se interpretar o termo "geral" com o um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido de universal referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais.

Dessa forma, a Lei nº 4.024/1961, segundo Kassar (1998**,** n.p., grifo do autor),

> [...] imprime uma marca que ainda hoje está presente nas políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiência. Essa "marca" manifesta-se em seu

> discurso que pode visto como ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que propõe o atendimento "integrado" na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da "garantia" de apoio financeiro.

Com a instauração do golpe militar em 1964, houve a necessidade de organizar o ensino a esse novo cenário político, o ajuste da Lei nº 4.024/1961 foi feita com base na ideologia desenvolvimentista, contudo, optou-se por não revogar totalmente a referida Lei, sancionando a Lei nº 5.540/1968, que reformou a estrutura do ensino superior, e a Lei nº 5.692/1971, que substituiu a denominação "cursos primário e ginasial" por ensino de 1º grau, e o "ensino médio" passou a se chamar ensino de 2º grau. Ressalta-se que esses novos níveis foram assim definidos: o ensino de 1º grau (8 séries anuais e obrigatório dos 7 aos 14 anos) e ensino de 2º grau (duração mínima de três anos, com caráter profissionalizante obrigatório).

A reforma universitária, assegurada pela Lei nº 5.540/1968, tinha a intenção de frear as reivindicações dos estudantes que almejavam, dentre várias questões, o aumento das ofertas de vagas para a universidade. Assim, o governo aplicou medidas de burocratização e centralização para dificultar o acesso dos alunos à universidade (PILETTI; PILETTI, 1997). Já a Lei nº 5.692/1971, que propôs novos níveis ao ensino, tinha como principal intenção a preparação para o trabalho, tornando o 2º grau obrigatoriamente técnico a fim de afastar os jovens da universidade. Contudo, essa Lei não obteve o êxito esperado, visto que poucas unidades escolares conseguiram garantir a efetividade qualificação para o trabalho, segundo Vieira, S. (2008, p. 127, grifo do autor):

> Como consequência após concluir do 2º grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a se candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para os quais formalmente teriam sido habilitados. Depois de dez anos a reforma é alterada pela lei nº 7.044, que praticamente elimina a obrigatoriedade de oferta de "habilitações profissionais" pelas escolas.

No tocante à Educação Especial, a Lei nº 5.692/1971 elenca em seu artigo 9º a seguinte redação:

> Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem 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).

De acordo com Ferreira (1993, p. 36), a Lei nº 5.692/1971 representou avanço em relação à Lei nº 4.024/1961, "na medida em que ela é mais afirmativa em relação a tal direito e remete pelo menos parte do problema, para o ensino regular". Contudo, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender os alunos público-alvo da Educação

Especial e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Entretanto, pode-se ainda relacionar esse avanço à menção expressa dos alunos superdotados, no artigo 9º da referida Lei, afinal, os documentos normativos anteriores, como o artigo 88, da Lei nº. 4.024/1961 inseriam esses alunos no termo genérico: "excepcionais". Assim, após a previsão, constatou-se a elaboração de três pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre o atendimento educacional dos superdotados: o Parecer CFE nº 255, de 9 de março de 1972, que prioriza o educando com superdotação em seus diferentes ritmos de aprendizagens e interesses; o Parecer CFE nº 436, de 9 de maio de 1972, que reconhece a matrícula de estudantes superdotados na educação superior, desde que comprovada sua habilidade superior antes da inscrição no vestibular; e o Parecer CFE nº 681, de maio de 1973, que estabelece que o Conselho Federal de Educação apresente conceitos e normas a fim de definir o educando com superdotação. A partir desse contexto, os alunos superdotados passaram a ser inseridos de forma individualizada nos documentos normativos, permitindo inclusive integrar ações específicas para atender esse alunado com apoio do MEC[13]. Mas foi com a implantação do CENESP, em 1973, que as ações educativas e iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência e superdotação começam a receber mais investimentos financeiros e, assim, as ações deixam de ser ocasionais (ANDRÉS, 2010).

Por fim, a Lei nº 5.692/1971 permaneceu em vigor por vinte e cinco anos até que, em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.3.2 Lei nº 9.394/1996

Embora essa reorganização só viesse a ocorrer efetivamente em 1996, importante destacar que, no final de 1987, a pauta nº 13 da Revista Associação Nacional de Educação (ANDE) estabeleceu que o tema central fosse a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, a partir de então, deu-se início à elaboração desse projeto (SAVIANI, 2006). Essa iniciativa ganhou respaldo com a promulgação da Constituição de 1988, pois, agora, vigora no País uma Constituição conhecida como "cidadã" e, dessa forma, é necessária a adequação da educação e da sociedade brasileira perante essa nova Constituição. Imbuído disso, o deputado Octávio Elísio apresenta na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais, baseado em uma proposta feita na Revista ANDE, cujo texto foi intitulado

[13]Essa decisão do Ministério foi anunciada no "Encontro Nacional sobre Educação de Bem Dotados e Talentosos", em Lavras, MG, que, desde 1993, leva adiante um projeto-modelo de desenvolvimento da inteligência das crianças desse município.

“Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um Início de Conversa”. Após algumas emendas, o projeto recebeu parecer favorável e foi então constituído um grupo de trabalho da LDB, sob a coordenação de Florestan Fernandes, tendo sido indicado como relator Jorge Hage, que, durante todo o processo de discussões, fez questão de ouvir e participar de eventos na comunidade educacional (SAVIANI, 2006).

O processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados deu-se em 1990, sendo presidido pelo deputado Carlos Sant’Anna, que, após analisar, propôs alterações que acabaram resultando na terceira versão do projeto inicial (SAVIANI, 2006). Após a aprovação dessa terceira versão na Câmara, ele foi encaminhado para a Comissão de Finanças e Tributação, que tinha como relatora, a deputada Sandra Cavalcanti, cujo relatório apresentado, em 28 de novembro de 1990, propôs 25 subemendas que privilegiavam os interesses das iniciativas privadas e que foram aprovadas (SAVIANI, 2006).

A partir desse momento é que se denota uma leve mudança no rumo da nova LDB. Esta teve início na aprovação das subemendas propostas pela deputada Sandra Cavalcanti e seu ápice foi em 1995, quando os líderes eleitos tomam posse e dão um rumo diferente à LDB, posicionando-se, logo de início, contrários ao projeto aprovado na Câmara e também ao substitutivo de Sabóia, que tramitava no Senado. Assim, em razão das eleições de 1990, mudam-se os parlamentares em 1991 e, por consequência, os relatores das comissões. Assim, o projeto apresenta seu primeiro entrave político, fazendo com que, em maio de 1992, o Colégio dos Líderes determinasse a votação do parecer da relatora Ângela Amin sobre as emendas apresentadas até aquele momento (SAVIANI, 2006).

Em 1993, o projeto de Jorge Hage é aprovado na Câmara e encaminhado ao Senado, tendo como relator o senador Cid Sabóia, que agiu da mesma maneira que Jorge Hage, promovendo audiências públicas, dialogando com entidades educacionais, representantes do governo e de partidos políticos. Essa iniciativa acabou culminando na apresentação de um novo substitutivo que mantinha a estrutura do projeto aprovado em 1993. Em 1994, o substitutivo foi aprovado e encaminhado ao Plenário do Senado. Os parlamentares eleitos e contrários ao projeto aprovado na Câmara e também ao substitutivo de Sabóia conseguem, por meio de um requerimento, promover a devolução do projeto à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), tendo como relator o senador Darcy Ribeiro, que, em 1995, relata em seu parecer que tanto um quanto outro contêm inconstitucionalidades de todos os tipos (SAVIANI, 2006).

Todavia, nesse mesmo ano, o senador Darcy Ribeiro apresenta outra versão a um projeto que ele propôs no Senado sobre o mesmo tema e no mesmo tempo em que tramitava o projeto de Jorge Hage na Câmara, mas não obteve aprovação naquele momento. Após acatar as sugestões do relator, o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo que envia para apreciação e votação. Assim, o plenário aprova o texto dele e o encaminha à CCJC, com 316 emendas, cujo parecer foi favorável, contudo, indicando algumas modificações. Após novas discussões e mudanças feitas pelo plenário, ele foi aprovado e sancionado em 20 de dezembro de 1996, representando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional − Lei nº 9.394/1996 (DIDONET; LOBO, 2007).

No entanto, da análise do percurso da Lei nº 9.394/1996, pode-se observar o quanto os documentos normativos estão envolvidos em um sistema de interesses públicos e privados, dificultando a diminuição dos atrasos na esfera educacional. Essas dificuldades derivam da inexistência de um posicionamento oficial sobre as modificações propostas pela LDB, por exemplo, a baixa remuneração e a capacitação inadequada de docentes.

Por outro lado, o texto configura-se um inegável avanço aos que almejavam a educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade, embora a efetiva democratização da educação para todos seja apenas tentativa.

Embora esse histórico seja muito importante, finaliza-se, aqui, a análise dos aspectos gerais da nova LDB, visto que não constitui o objeto deste trabalho, e, assim, será examinado o que a nova LDB traz sobre a Educação Especial. Inicialmente, a Lei nº 9.394/1996 define, no artigo 4º, inciso III, como dever do Estado o "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996). Ressalva-se que a expressão “necessidades especiais” possui caráter ampliativo se comparado à expressão “portadores de deficiência”, contida no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, o que permite uma nova leitura ao dispositivo constitucional.

Ademais, a LDB de 1996 destinou um capítulo específico para a Educação Especial, o Capítulo V- artigos 58 a 60, que apresenta inovações quando comparada com a LDB de 1961 e 1971. Assim, começa-se pela definição do artigo 58 que traz a seguinte redação: “Entende-se por educação especial, para os feitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). A primeira consideração a ser feita se refere à definição de “modalidade de educação escolar”, desse modo, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação

Infantil ao Ensino Superior. Essa modalidade de educação é considerada um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que deve estar à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. No entanto, para Saviani (1997, p. 218), a definição desse artigo apresenta um "caráter circular, vago e genérico". Nesse mesmo artigo, são estabelecidas determinações sobre os serviços de apoio especializado, sobre como deve ser oferecido o atendimento educacional e quando deve ser iniciada a oferta de Educação Especial (artigo 58, §§ 1º, 2º e 3º).

Importante questão sobre o *caput* do artigo 58 se refere ao termo "preferencialmente", uma vez que essa expressão oportuniza que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Embora o parágrafo 1º, do artigo 58, prescreve: "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial" (BRASIL, 1996, grifo nosso), o § 2º do artigo 58, dispõe que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições especificas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, cabe mencionar o entendimento do Ministério Público Federal (BRASIL, 2004b, p. 9-10),

> O entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei.
>
> A interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4º, inciso I e em seu artigo 6º e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório (art. 208, inc. I).
>
> A Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino fundamental em local que não seja escola (art. 206, inc. I) e também prevê requisitos básicos que essa escola deve observar (art. 205 e seguintes) Outra situação da LDBEN que merece atenção é o fato de não se referir, nos artigos 58 e seguintes, a atendimento educacional especializado, mas à Educação Especial. Esses termos, atendimento educacional especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal não são sinônimos. Se nosso legislador constituinte quisesse referir-se à Educação Especial, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo. Do Direito à Ordem Econômica e Social.
>
> Em nossa Constituição anterior, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à Educação em geral. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram considerados titulares do direito à Educação Especial, matéria tratada no âmbito da assistência.

> Pelo texto constitucional anterior ficava garantido aos deficientes o acesso à educação especial. Isso não foi repetido na atual Constituição, fato que, com certeza, constitui um avanço significativo para a educação dessas pessoas.
>
> Assim, para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseados no que a Constituição inovou, ao prever o atendimento educacional especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da Educação.

Além disso, o artigo 59 relaciona as providências ou apoios, de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos considerados especiais, sendo denominado por Sousa e Prieto (2007, p. 124-125) como o "especial" da educação:

> O especial refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam essas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como de formação continuada para o conjunto do magistério.

Por fim, o artigo 60 prevê o estabelecimento de critérios de caracterização das instituições privadas de Educação Especial, por intermédio dos órgãos normativos dos sistemas de ensino, para o recebimento de apoio técnico e financeiro público; ao mesmo tempo em que reafirma em seu parágrafo único, a preferência pela ampliação do atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular público (BRASIL, 1996).

Garcia e Michels (2011, p.108) compreendem,

> [...] que o desenvolvimento da reforma educacional para o setor nos anos de 1990 mostrou-se ambígua. Se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política.

Dando seguimento, registra-se que alguns artigos da Lei nº 9.394/1996 foram alterados pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, dispondo sobre a formação de profissionais da educação, bem como outras providências (BRASIL, 2013a). Em linhas gerais, as alterações foram: a inserção do princípio da consideração com a diversidade étnico-racial, no inciso XII, do artigo 3º; a ampliação do dever do Estado de garantir a gratuidade e obrigatoriedade da educação escolar pública para as três etapas do ensino da educação básica e não mais somente ao ensino fundamental, no inciso I, do artigo 4º; a adequação conceitual dos alunos público-alvo da Educação Especial, garantindo "[...] o atendimento educacional especializado 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", no inciso III, do artigo 4º (grifo nosso); a precisão expressa de *status* de

direito público subjetivo ao acesso à educação básica no artigo 5º; a mesma adequação conceitual enunciada e grifada no inciso III, do artigo 4º, nos artigos 58 e 59, bem como no parágrafo único do artigo 60; e finalmente, nos artigos 62 e 62-A, alterações concernentes à formação docente. Todavia, manteve no *caput* do artigo 62 a redação anterior, mudando somente a questão dos anos de atuação do magistério no ensino fundamental, passando de quatro para os cinco primeiros anos; já nos parágrafos desse artigo, empreende-se o compromisso governamental de propor "mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública" (§ 4º, do artigo 62), bem como o incentivo por meio de "bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior", com o objetivo de formar profissionais para atuar na educação básica (§ 5º, do artigo 62). Por fim, a redação do artigo 62-A vislumbra que essa formação, embora mencione a existência de "conteúdo técnico-pedagógico", pode ser realizada em "nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas" (grifo nosso), sendo garantida pelo parágrafo único do mesmo artigo a formação continuada de diferentes formas, como: "no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação" (BRASIL, 2013).

Assim, é possível identificar que, embora o referido elemento normativo tenha disposições no sentido de que a formação docente para a educação básica deva ser feita em nível superior, existe a possiblidade de outro nível dela ser admitido, gerando a permanência da precarização da formação docente, posto que essas medidas retardem o processo de modificações do modelo atual de formação de professores. Embora as alterações propostas pela Lei nº 12.796/2013 traga avanços na educação básica, no âmbito da formação docente, eles apresentam-se com caráter inovador muito tímido e singelo.

No próximo tópico, são abordados os Planos Nacionais de Educação, bem como a análise do atual Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010, que trata do novo Plano Nacional de Educação ainda em trâmite no Congresso Nacional (BRASIL, 2010b).

1.4 Planos Nacionais de Educação

A elaboração do Plano Nacional de Educação foi previsto pela primeira vez no artigo 150 da Constituição de 1934, fixando a competência da União para elaborar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1934). Contudo, não se pode olvidar de destacar que o "Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 exerceu grande contribuição, posto que, a partir deste, surge a ideia de um plano em âmbito educacional brasileiro (SAVIANI, 2002). Essa contribuição justifica-se em razão do "Manifesto" ter como objetivo a solução dos problemas da educação no País, propondo a organização do ensino em todos os seus níveis, a unicidade, bem como demonstrar a necessidade de criação de um sistema nacional de ensino, conforme Romanelli (1978, p.145):

> O documento tem por objetivo imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente. Opondo-se ao empirismo das reformas parciais, o manifesto surge como uma convicção abertamente definida da necessidade de se construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional.

Nesse mesmo sentido, Saviani (2006, p. 33) pontua que

> [...] esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Entretanto, é por meio das disposições transitórias da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a Lei nº 4.024/1961, que surgirá o primeiro Plano Nacional de Educação.

1.4.1 Planos Nacionais de Educação de 1962 e 2001

Assim, em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação foi constituído não na forma de projeto de lei, mas da iniciativa do MEC, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, que se baseava no conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos. Após sofrer revisões em 1965 (planos estaduais) e 1966 (Plano Complementar de Educação), ressurge, em 1967, a ideia de uma lei que tratasse sobre o Plano Nacional de Educação. Novamente, a proposta foi feita pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro encontros nacionais de planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar (BRASIL, 2001d).

Com a Constituição de 1988 e com a Lei nº 9.394/1996, a ideia de um Plano Nacional de Educação mais longo e com força de lei passa a ter mais viabilidade. Assim, observa-se o que está elencado no artigo 214 da Constituição de 1988 e nos artigos 9º e 87 da Lei nº 9.394/1996:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
> VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).
>
> Art. 9º A União incumbir-se-á de:
> I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; (BRASIL, 1996).
>
> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
> § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; (BRASIL, 1996).

Mesmo assim, somente em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo envia ao Congresso Nacional a Mensagem 180/1998, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação", cuja tramitação tem início na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173/1998, apensado ao Projeto de Lei nº 4.155, de 13 de março de 1998. Após amplas discussões, o referido projeto é aprovado e, em 9 de janeiro de 2001, é transformado na Lei nº. 10.172/2001.

No que tange à Educação Especial, o Plano Nacional de Educação, representado pela Lei nº 10.172/2001, traz o seguinte diagnóstico:

> A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2001d).

Contudo, deve-se ressaltar que a Lei nº 10.172/2001 faz uma clara opção política pelo paradigma da "integração", mesmo que em alguns momentos apareça o termo "inclusão", assim, sua referência está relacionada não com a educação inclusiva, mas com a inserção propriamente dita. Como exemplo disso, segue trecho da Meta 16: "Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, [...]" (BRASIL, 2001d, grifo nosso).

O referido Plano menciona, dentre outras tendências recentes do sistema de ensino, “a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; [...] (BRASIL, 2001d). Informa também o público da Educação Especial: “[...] pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2001d). Com relação ao local onde esse atendimento deverá ser prestado, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 indica que, embora haja previsão de apoio financeiro às instituições especializadas, é necessário:

> [...] um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial. (BRASIL, 2001d).

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 traça 28 objetivos e metas para a Educação Especial, devendo servir de base para a elaboração de planos estaduais e municipais, de forma a contribuir para o cumprimento deles dentro do prazo estipulado. Assim, em 2010, começam as discussões sobre a formulação do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) (BRASIL, 2010b) e com ele a reflexão do cumprimento dos objetivos e metas traçados no atual Plano.

Em uma reportagem da revista Nova Escola, Moço (2010) traz a seguinte reflexão:

> “O PNE traça os objetivos, mas sua implementação é responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar planos de ação", diz Francisco das Chagas Fernandes, secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC) e coordenador geral da comissão organizadora da Conae. Aí mora o problema: para a versão atual do PNE - que está em vigor desde 2001 e tem encerramento previsto para este ano -, a esmagadora maioria dos municípios e estados não aprovou uma legislação que garantisse recursos para chegar lá nem punição para quem descumprisse as ações previstas por ele.
> A União também não ajudou, pois, o artigo que recomendava o investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação foi vetado pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso."Sem verba definida, não dá para cobrar ações dos governos municipais e estaduais", argumenta Mozart Neves Ramos, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente-executivo do movimento Todos pela Educação.
> Para a nova versão do plano, as entidades ligadas à Educação defendem que haja a determinação clara da origem dos recursos e da área em que devem ser investidos. Se isso ocorrer, o Plano pode colaborar para a luta por uma Educação Pública de qualidade. Caso contrário, vira letra morta já em seu nascedouro, como ocorreu em 2001. Na maioria das 295 metas propostas, agrupadas em cinco prioridades, tivemos resultados abaixo do esperado. "Algumas não são quantificáveis, o que dificulta a fiscalização. No novo plano, queremos ter menos objetivos, e todos numéricos e realizáveis", diz Francisco das Chagas Fernandes. (MOÇO, 2010, grifo do autor).

Nessa mesma reportagem, é elencado o balanço dos principais indicativos do PNE-2001-2010, mostrando os avanços e os problemas:

> **Meta: Universalizar o Ensino Fundamental-** Em 2008, 2,4% dos brasileiros de 7 a 14 anos ainda estavam fora da escola, uma queda de 1,1% em relação aos dados de 2001. Apesar do avanço e do percentual baixo, os números absolutos ainda assustam: são 680 mil crianças sem estudar - 450 mil delas negras e pardas, a maioria vivendo nas regiões Norte e Nordeste. "Garantir a permanência segue sendo um desafio. É preciso oferecer condições como transporte, alimentação e apoio às famílias", defende Mozart Neves Ramos.
> **Meta: Implantar o Ensino Fundamental de 9 anos-** Aqui, sim, é possível comemorar. Em 2009, 59% das matrículas já foram feitas no novo sistema de seriação [...]. A expectativa é que em 2010 o índice tenha chegado à casa dos 100%. Os especialistas consideram a mudança um marco: com a garantia do ingresso na escola aos 6 anos, as chances de que as crianças cheguem aos 7 ou 8 anos sabendo ler e escrever são maiores do que antes. O grande desafio, mais uma vez, é garantir a qualidade do ensino.
> **Meta: Assegurar a EJA para 50% da população que não cursou o ensino regular-** Entre 2001 e 2007, 10,9 milhões de pessoas fizeram parte de turmas de Educação de Jovens e Adultos [...]. Parece muito, mas representa apenas um terço dos mais de 29 milhões de pessoas que não chegaram à 4ª série e seriam o público-alvo dessa faixa de ensino. A inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) representou uma fonte de recursos para ampliar a oferta, mas não atacou a evasão, hoje em alarmantes 43%.
> **Meta: Reduzir em 50% a repetência e o abandono-** Com prazo de execução até 2006, a meta tinha uma dupla ambição: melhorar o fluxo escolar (reduzindo a chamada distorção idade-série) e garantir a aprendizagem (evitando a progressão automática de alunos que não atingiram as expectativas para cada etapa). No que diz respeito ao abandono, os resultados são bons: entre 2001 e 2007, os índices no Ensino Fundamental caíram de 9,6 para 4,8% (exatos 50%). Mas a reprovação, por sua vez, aumentou de 11 para 12,1% no mesmo período, mantendo-se num patamar muito elevado em relação aos vizinhos de América Latina e Caribe, que ostentam índices em torno de 4%. A porcentagem de estudantes do Ensino Fundamental com idade acima da recomendada para a série que cursam caiu 35%, mas segue alta: 25,7% (um em cada quatro alunos), segundo dados de 2007.
> **Meta: Erradicar o analfabetismo até 2010-** O programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal, atendeu quase 10 milhões de pessoas nesta década (segundo o PNE, o total deveria ter sido atingido em 2006). Mas, entre 2001 e 2008, a taxa de analfabetismo caiu apenas de 13% (16 milhões de pessoas) para 10% (14,5 milhões). Isso se explica, entre outros fatores, porque o programa atingiu mais analfabetos funcionais (com noções rudimentares de leitura e escrita) do que absolutos - que, de acordo com dados de 2005, representavam só 27% dos inscritos.
> **Meta: Atender 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos-** A oferta de vagas na Educação Infantil apresenta duas situações distintas. Enquanto na pré-escola faltam apenas 2,4 pontos percentuais para atingir a meta proposta, na creche somente 17,1% das crianças são atendidas [...], 33 pontos percentuais abaixo do esperado. "Os estudos têm comprovado como esse atendimento é importante. Afinal, a primeira infância é fundamental para o sucesso escolar e a formação do indivíduo. O grande problema é que uma criança na creche custa mais do que o dobro do que um aluno no Ensino Fundamental, dificultando a abertura de novas vagas", ressalta Mozart Neves Ramos.
> **Meta: Implantar o piso salarial e planos de carreira -** O PNE falava em cumprir a meta já em 2001, mas a concretização veio bem depois. O piso se tornou uma realidade apenas em 2009. O valor, que neste ano chega a 1.024 reais para 40 horas trabalhadas, ainda é baixo, mas sinaliza um primeiro passo para aumentar a atratividade da carreira. A mesma lei que criou o piso estipulou que os planos de carreira deveriam ser criados até o fim de 2009. A maioria dos estados já cumpriu a

> etapa, mas a implementação efetiva ainda depende de aprovação nas assembleias legislativas e câmaras municipais.
> **Meta: Aprimorar sistemas de informação e avaliação-** Com exceção da Educação Infantil, todos os outros níveis de ensino são avaliados pelo MEC (há também aferições em diversos estados e municípios). Destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que fornece um retrato da Educação no Brasil. (MOÇO, 2010, grifo do autor).

Espera-se que as discussões iniciadas em 2010, sobre o Novo Plano Nacional de Educação 2011-2020, não deixem de considerar os caminhos já percorridos, avaliando melhor as diretrizes, os objetivos e as metas sobre a Educação Especial, uma vez que os avanços conquistados não foram suficientes para alcançar a inclusão. Afinal, o processo de inclusão não se alcança somente com normas, é preciso considerar que o contexto socioeconômico, o planejamento contínuo e a avaliação são tão importantes quanto às normas nesse processo.

Ademais, a elaboração da norma deve estar em conformidade com seu aspecto teleológico, propondo uma circunstancial mudança e não somente atualizações terminológicas, pois, dessa forma, não enfrentam o problema nem proporcionam condições efetivas de implantação de medidas e ações indicadas na própria norma. Assim, sem resultado, outras tantas iniciativas normativas são intentadas e nesse percurso, mais uma vez, o enfrentamento amplo da questão é prorrogado.

Segundo Mazzotta (1996a, n.p., grifo do autor),

> Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sendo de "deficiência" e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados.

1.4.2 Novo Plano Nacional de Educação – Projeto de Lei nº 8.035/2010

Conforme mencionado, o Plano Nacional de Educação, a Lei nº 10.171/2001, teve seu encerramento no final de 2010. Assim, visando a dar continuidade foi apresentado no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 8.035/2010, que traz a proposta do Novo Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020. Cabe ressaltar que essa proposta teve participação das entidades educacionais, principalmente da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, em 2010.

As propostas apresentadas na referida Conferência buscavam desempenhar uma função indicadora para as políticas públicas, principalmente as do Eixo VI, denominado "Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade", e que, segundo Laplane e Prieto (2010, p. 926), este "é definido no Documento Final como [...] eixo político,

prático e pedagógico das políticas educacionais [...]". Nesse mesmo contexto, informam as autoras que o referido texto ressalta a necessidade de articulação dos diversos temas tratados nesse eixo com os outros cinco eixos apresentados (LAPLANE; PRIETO, 2010). Assim, essa conjunção procura contemplar os anseios dos diversos movimentos sociais, historicamente excluídos nos documentos normativos, buscando a elaboração de um Plano Nacional de Educação condizente com a construção de um sistema educacional inclusivo.

Laplane e Prieto (2010, p. 927) pontuam que, de forma geral, as vinte e três propostas relativas ao público-alvo da Educação Especial "reafirmam o direito de acesso irrestrito à educação, pautado na garantia de condições para a implementação de uma Política Nacional de Educação Inclusiva", reconhecendo que o Documento Final proposto pelo CONAE apresenta melhor o "desenvolvimento e detalhamento" dos temas tratados nesse eixo, contudo, realçam que não vislumbram "grandes novidades nas propostas de políticas [...]", visto que "a maior parte delas expressa reivindicações já concebidas por sua explicitação em vários canais (legislação brasileira e outras fontes) e, de um modo geral, conclama a atenção do Estado e da sociedade para si. [...]" (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 935).

Conforme Gomes (2010, p. 198-199),

> Para ser coerente com os avanços das lutas sociais da última década e com as decisões da Conae (2010) consolidadas no Documento Final, o novo PNE deverá se apresentar conectado a realidade social, política, econômica, educacional e cultural do país. Sendo assim, o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e da educação superior do novo plano deverão incorporar o diálogo com as questões da diversidade, as diferentes formas de produção da desigualdade e o desafio da construção da justiça social.
> O novo PNE devera apresentar, portanto, estratégias e orientações para a consolidação e construção de politicas educacionais que superem todo e qualquer quadro de desigualdade, discriminação, racismo, sexismo, homofobia na educação em nível nacional, orientando a construção e atualização dos planos estaduais e municipais de educação. Espera-se que ele tenha a radicalidade politica necessária para que tais iniciativas aconteçam.

Assim, apresentadas as propostas indicadoras, inicia-se em dezembro de 2010 a tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010 na Câmara dos Deputados, nomeando como relator o deputado Angelo Vanhoni. O referido Projeto recebeu nada menos do que 2.195 propostas de emendas, que demoraram quase um ano para serem discutidas, votadas e nele incorporadas, sendo aprovado em 16 de outubro de 2012, restando agora a aprovação pelo Senado Federal, o qual foi encaminhado em 25 de outubro de 2012.

O ponto que interessa nas discussões sobre o novo PNE é a meta 4, que trata sobre a Educação Especial, principalmente no tocante à alteração do texto original, fruto da CONAE, em 2010, pela proposta de substituto de Angelo Vanhoni, que gerou modificações

circunstanciais na aprovação do texto final pela Câmara dos Deputados. Assim, importante proceder à análise do texto original, do texto proposto pelo relator, o texto aprovado em outubro de 2012 e as demais atualizações.

Texto original fruto da CONAE:

> Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Texto apresentado no substitutivo do Deputado Angelo Vanhoni:

> Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.

Texto final aprovado em outubro de 2012 pela Câmara dos Deputados:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Acredita-se que o texto que segue ao Senado difere muito do texto original, cujos debates e discussões democráticos buscavam contribuir para a efetiva melhoria da Educação Especial. Da simples leitura do texto final, nota-se uma distorção proposital do texto constitucional no que se refere ao termo "preferencialmente", visto que o artigo 208, inciso III, garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;" (BRASIL, 1988).

A última atualização visualizada no Senado Federal com relação ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 ocorreu em 11 de dezembro de 2013, aprovando a Emenda nº 4 - PLEN-(Substitutivo), inserindo no *caput* da meta 4 a menção à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e o Decreto nº 7.611/2011, ficando a seguinte redação:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhe o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do art. 208, inciso III, da Constituição Federal, e do art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgada

> pelo Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, e nos termos do art. 8º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. (BRASIL, 2010b).

Assim, partindo dessa última atualização, constata-se que, em 31 de dezembro de 2013, o Senado Federal aprovou o substituto ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 e no que tange à meta 4, restou aprovado o último texto apresentado em 11 de dezembro de 2013, sendo o substituto nessa mesma oportunidade remetido à Câmara dos Deputados. Mesmo assim, é possível observar o caráter meramente referencial dos documentos normativos, não trazendo mudança circunstancial que possa transformar o sistema educacional brasileiro em um sistema educacional inclusivo. Pelo contrário, observa-se uma tendência de "manutenção", posto que, ressalvado o texto inicial fruto do CONAE, que propõe o enfrentamento do sistema educacional, os demais, inclusive o aprovado recentemente, prevalecem no sentido de sobreposição do enfrentamento para um segundo momento; que, nesses moldes, não irá acontecer, deixando as coisas simplesmente como são.

Assim, espera-se que, ao final da aprovação desse projeto de lei, o Congresso Nacional considere as inúmeras manifestações de repúdio por parte das entidades sociais e educacionais, solicitando a aprovação do texto original, do CONAE, por ser o mais adequado com os princípios norteadores da educação, principalmente com o discurso da atual política educacional adotada no Brasil a respeito da inclusão escolar.

Nesse sentido, o relevante destaque oferecido pelo Documento Final da CONAE à Formação, Valorização dos Profissionais da Educação e à Inclusão, Diversidade e Igualdade nos Eixos IV e VI, traz uma reflexão sobre a imprescindível necessidade de articulação entre a proposta de oferecimento de uma educação de qualidade alinhada à diversidade com a necessidade de compreensão desse atendimento educacional especializado, proposto pelo atual Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a).

A partir dos textos legais e da proposta apresentada pela CONAE, procurou-se verificar como os pesquisadores de Políticas Públicas do País têm se posicionado sobre o tema Educação Especial, com olhar atento à Formação de Docentes para a Educação Básica e o Ensino Superior e sobre o Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, o próximo capítulo trará algumas contribuições sobre as pesquisas e produções intelectuais que têm sido realizadas no País, disseminadas por meio de publicações na Revista Brasileira de Educação Especial, visto que representa um importante instrumento de comunicação e informação específico na área da Educação Especial.

2 TENDÊNCIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2000-2012)

Após mencionar os referenciais sobre a Educação Especial, é necessária uma análise das produções acadêmicas que ocorreram no período entre 2000 e 2012, tendo em vista que o lapso temporal, que teve início em 2000, é o mais propício para o levantamento das discussões teóricas sobre Educação Especial. Isto porque, influenciado pelo movimento de Educação para Todos, lançado em Jomtien, Tailândia, em 1990, e pela Declaração de Salamanca, em 1994, o papel da Educação Especial começa a ser redefinido na perspectiva da educação inclusiva, disseminando até os dias atuais uma preocupação no que se refere a seu alunado e ao seu foco de ação (SANTOS, 2002).

No tocante a essas preocupações, Santos (2002, p. 113) afirma que

> A educação especial deve atender a todos os alunos. Isso implica redimensioná-la para fazer parte do sistema educacional como um todo, o que, por sua vez, justifica os questionamentos, encontrados na própria Declaração, a respeito de sua organização como um sistema à parte, e contendo legislação e medidas legais e financeiras próprias.
> Quanto ao foco de ação, a consequência é clara: se o alunado é potencialmente qualquer indivíduo, a oferta educacional não pode estar centrada apenas em torno do lidar com as deficiências. Ela deve ser equacionada no sentido de se buscar o rompimento de barreiras que impeçam o aluno de aprender. Essas barreiras podem se dar em função de aspectos inerentes ao próprio aluno, e/ou em função de aspectos sociais e econômicos, e/ou ainda, em função de uma má organização do próprio sistema educacional que, exagerando suas características de padronização, desconsidera as particularidades de cada caso presente na escola.

Assim, a inquietação dos teóricos sobre o assunto é um importante indicador para que sejam analisadas as tendências educacionais específicas da área com um olhar atento e comprometido com a percepção da inclusão como processo em constante evolução.

> Por mais "inclusivas" que as instituições se tornem, haverá sempre a necessidade de um caminhar em direção à inclusão – porque as necessidades para pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente serão diferentes amanhã, porque os excluídos de amanhã não serão, necessariamente, os mesmos de hoje, nem os motivos que os excluem serão os mesmos de hoje. (SANTOS, 2002, p. 117, grifo do autor).

Nesse sentido, Soares (1989, p. 3) destaca:

> Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Desta forma, acredita-se que com o levantamento das produções acadêmicas, auxiliadas por uma interpretação sistemática dos documentos normativos sobre Educação Especial, seja possível promover a compreensão e a demonstração das intencionalidades implícitas da proposta governamental inclusiva difundida após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Até mesmo, para observar se essas produções acadêmicas, que contam muitas vezes com financiamento público, são utilizadas no cotidiano escolar.

Nesse diapasão, Mazzotta (1996b, p. 128) compreende que "uma política se define por um conjunto coerente de princípios, propostas, instrumentos e recursos de ação pública". Registrando ainda que,

> Para o enfrentamento, dos variados desafios para a política e a pesquisa nessa área no Brasil, é fundamental a compreensão de que princípios e ações estão imbricados de tal forma que os princípios somente se manifestam nas escolas e na sociedade enquanto duram as ações que deles decorrem. Fora disso figuram apenas ideologias passageiras e típicas de cada gestão dos órgãos públicos responsáveis, o que, em muitos casos, pode até ser entendido como discursos demagógicos. (MAZZOTTA, 1996b, p. 128).

Com base nessa compreensão de política é que se tentará demonstrar a discrepância da atual política educacional brasileira. Para tanto, na seleção, optou-se por três categorias: Formação de Professores na Educação Básica; Formação Docente no Ensino Superior; e Atendimento Educacional Especializado. A partir dessas categorias e do mapeamento realizado, foi iniciado o procedimento de análise.

Assim, a partir dessas considerações, vale a pena destacar que a referida Revista foi criada em junho de 1992, durante o Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), antes mesmo da criação de sua mantenedora, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, em 2003, durante o 3º Seminário de Educação (DIAS, 2003; MANZINI, 2003, 2013; MANZINI; CORREA; SILVA, 2009).

Essa Revista publica artigos originais, ensaios, artigos de revisão e resenha com periodicidade trimestral (desde 2012), possui classificação Qualis A2 (2012) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e indexação nas seguintes bases de dados: BBE-Inep (Brasília); Edubase (UNICAMP); SciELO (FAPESP/Bireme/CNPq); Educ@ (Fundação Getúlio Vargas); Piscodoc (Espanha, Madri); Clase (México) e Lilacs/Bireme (América Latina). Conta com financiamento de sua mantenedora, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e tem como objetivo compartilhar conhecimento sobre Educação Especial propondo interação entre áreas afins (MANZINI, 2013).

Insta destacar que a história da constituição da Revista Brasileira de Educação Especial foi um dos aspectos considerados para a escolha da fonte de diálogo desta pesquisa tendo em vista a dedicação e o comprometimento dos sócios pesquisadores a essa proposta. Este foi um fator decisivo para que a Revista fosse gradativamente se aprimorando e atendendo as exigências dos processos avaliativos, e um desses processos foi o classificatório do Sistema Qualis avaliado em 2012 em A2. Lembrando que esse sistema afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos (CAPES, 2013).

Outra importante avaliação é a estatística, somente possível para as revistas disponíveis na plataforma SciELO, pois permite mensurar a quantidade de acessos a uma determinada revista ou a um artigo desta, sem falar ainda da possibilidade de apresentar um estudo do fator de impacto de cada revista medido em períodos de dois e três anos (MANZINI, 2013). Esse valor "[...] é obtido dividindo-se o número total de citações dos artigos, acumulados nos últimos dois anos, pelo total acumulado de artigos publicados pela revista no referido período" (MARZIALE; MENDES, 2002, p. 446).

Com base nisso, apresenta-se a Tabela 1 que permitiu a Manzini (2013) chegar ao resultado exposto logo a seguir.

Tabela 1 - Fator de impacto em um período de três anos e número de artigos

	2009	**2010**	**2011**	**2012**
Revista Brasileira de Educação Especial – A2	0,4000 (30)	0,6744 (30)	0,2556 (40)	0,2800 (20)
Revista Brasileira de Educação – A1	0,3010 (37)	0,2857 (36)	0,2870 (32)	0,1810 (18)
Educação e Pesquisa – A1	0,2188 (37)	0,1327 (49)	0,0721 (46)	0,0853 (47)
Pró-Posições (Unicamp)	- (33)	- (31)	0,1183 (35)	0,1212 (21)
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	0,3708 (40)	0,3069 (41)	0,2105 (40)	0,1322 (27)

Legendas: os números entre parênteses indicam o número de artigos publicados.
Fonte: SciELO (2012).

Conforme ressaltado por Manzini (2013, p. 127),

> [...] a Revista Brasileira de Educação Especial obteve o maior fator de impacto nos anos de 2009, 2010 e 2012. No ano de 2011, a RBEE obteve o segundo maior fator de impacto quando comparada com as demais Revistas qualificadas no Qualis A1. Portanto, os dados confirmam que a Revista Brasileira de Educação Especial, até o momento da coleta de dados no SciELO, apresentou, por vários anos, fator de impacto maior que outras revistas de Qualis A1[...].

Por fim, a especificidade da Revista foi outro aspecto determinante na escolha, visto ser uma das duas revistas do país a se dedicar especificamente à publicação de pesquisas em Educação Especial; a outra é editada pela Universidade Federal de Santa Maria, RS (UFSM) intitulada "Revista Educação Especial".

Para melhor compreensão, o Quadro 1 apresenta um demonstrativo das revistas analisadas.

Quadro 1 - Revista Brasileira de Educação Especial

Ano	**Volume**	**Número**				**Nº especial**
2000	6	1	-	-	-	-
2001	7	1	2	-	-	-
2002	8	1	2	-	-	-
2003	9	1	2	-	-	-
2004	10	1	2	3	-	-
2005	11	1	2	3	-	-
2006	12	1	2	3	-	-
2007	13	1	2	3	-	-
2008	14	1	2	3	-	-
2009	15	1	2	3	-	-
2010	16	1	2	3	-	-
2011	17	1	2	3	-	1
2012	18	1	2	3	4	-

Fonte**:** ScieLO. Disponível em: <http://www.scielo.br/rbee> e ABPEE: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 5 jun. 2013.

2.1 Formação de Professores para a Educação Básica

Conforme destacado no Quadro 2, no tocante a essa categoria, foram selecionadas nove produções científicas. Com o intuito de facilitar a compreensão, as análises foram agrupadas quando as produções acadêmicas apresentavam conteúdos semelhantes ou que estes pudessem ser discutidos conjuntamente.

Quadro 2 - Demonstração das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial entre os períodos de 2000 e 2012 – Categoria: Formação de Professores na Educação Básica

Ano/volume/ número	Título	Autor
2002, v. 8, n. 2	A visão de profissionais multiplicadores em um programa de capacitação com enfoque bilíngue.	Tárcia Dias; Cristina Pedroso; Juliana Rocha; Patrícia Rocha; Roberta Cortez; Roberta Nishi; Jenainne de Paula.
2003, v. 9, n. 2	Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza.	Aluísio Wagner de Araújo Lopes; Maria Teresa; Moreno Valdés.
2005, v. 11, n.1	Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação.	José Geraldo Silveira Bueno; Júlio Romero Ferreira; Cláudio Roberto Baptista; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Mônica Magalhães Kassar; Rita Vieira de Figueiredo.
2009, v. 15, n.2	Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da Proposta em escolas de ensino básico	Nilza S. Tessaro Leonardo; Cristiane Toller Bray; Solange Pereira Marques Rossato.
2011, v. 17, n.1	Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005.	Juliana Guimarães Faria.
2011, v. 17, n.3	Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses.	Miguel Alfredo Orth; Patrícia Kayser Vargas Mangan; Dirléia Fanfa Sarmento.
2012, v. 18, n.1	Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações.	Maria Emília Pires Briant; Fátima Corrêa Oliver.
2012, v.18, n.2	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual.	Elizabete Humai de Toledo; Célia Regina Vitaliano.
2012, v. 18 n. 4	Educação a Distância e Formação Continuada do Professor.	Leda Maria Borges da Cunha Rodrigues; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Fonte: ABPEE: Disponível em:<http://www.abpee.net/> e ScieLO: Disponível em: <http://www.scielo.br/rbee>. Acesso em: 5 jun. 2013.

Nesse sentido, inicia-se com os estudos relacionados ao "contexto educacional dos surdos": Dias et al. (2002), Lopes e Valdés (2003) e Faria (2011). De maneira geral, esses estudos mencionam o movimento inclusivo, ressaltam os documentos normativos sobre Educação Especial, sobre o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial, bem como a necessidade de compreender a constituição da comunidade surda sob o aspecto histórico-cultural e social.

Ressalvadas essas questões gerais, serão analisados os objetivos específicos de cada estudo. Dias et al. (2002) consideram que a formação docente é de extrema relevância, uma

vez que os pressupostos da proposta bilíngue necessitam dessa formação para que haja a sua concretude. Nesse sentido, os autores afirmam:

> Não é possível, portanto, implementar o bilinguismo sem trabalhos específicos com a língua de sinais e com a comunidade surda, fortalecendo sua identidade e cultura, e, para isso, há necessidade da presença do surdo adulto preparado, fluente e apto para docência em LIBRAS. (DIAS et al., 2002, p. 171).

Partindo da necessidade do atendimento bilíngue e do número ínfimo desse atendimento, foi proposto neste estudo, uma parceria com três escolas públicas de Ribeirão Preto, SP, e região, visando a capacitar os profissionais representantes das instituições parceiras, ouvintes e surdos, implementando o atendimento bilíngue. Essa capacitação foi realizada entre o ano de 2001 e início de 2002, e contou com a participação de 11 representantes multiplicadores (1 psicólogo, 4 pedagogos, 5 monitores surdos e 1 fonoaudiólogo). Os encontros ocorreram semanalmente e contemplaram o enfoque teórico-prático com supervisão do modelo em suas escolas. Todavia, para avaliar o programa de capacitação, os participantes foram submetidos a entrevistas que continham 11 questões abertas e que possibilitaram chegar aos seguintes resultados: a ocorrência de interação entre diferentes profissionais e reflexão sobre a própria prática; melhora na comunicação professor-aluno surdo, posto que tanto os professores quanto os alunos surdos estavam com seus desempenhos em LIBRAS mais adequados; melhora na comunicação do surdo-surdo, desenvolvendo o senso crítico do aluno surdo; ampliação dos serviços na escola, abrangendo agora o trabalho com as famílias, desenvolvendo o apoio e o ensino de LIBRAS; melhorou o atendimento educacional em consequência do conhecimento gerado nos grupos de estudo, bem como a atualização profissional com foco no bilinguismo.

Ademais, a necessidade de aprofundar os conhecimentos foi relatada nessa capacitação, o que denota que o conhecimento apreendido provocou a reflexão e o senso crítico dos participantes. Por fim, conclui Dias et al. (2002, p. 179): "[...] profissionais mais bem formados, teórica e praticamente, vislumbram, com maior clareza, a importância de sua função, encontrando motivação necessária para uma atuação responsável, eficiente e transformadora".

Em seguida, Lopes e Valdés (2003) partem das necessidades levantadas no 1º Seminário Ibero-Americano sobre Habilitação e Reabilitação da Criança com Deficiência Auditiva, realizado em novembro de 1990 na cidade de Montevidéu, Uruguai. No formulário de inscrição continha uma pergunta sobre quais os problemas que ocorriam em sua cidade sobre a educação das crianças deficientes auditivas, e resultou que a má formação docente,

dentre outros, é o principal dos problemas. Dessa perspectiva, surgiu o seguinte questionamento: A educação física, como disciplina que forma parte do currículo escolar desde a infância, está contribuindo para o desenvolvimento e a inclusão de todas as crianças público-alvo da Educação Especial e em particular as crianças deficientes auditivas?

Para justificar a relevância da disciplina escolhida, Lopes e Valdés (2003) relacionam diversos estudiosos (PEDRINELLI, 1994; BUENO; RESA, 1995; DUARTE; WERNER, 1995; SASSAKI, 1997; CARVALHO, 1998) que corroboram na análise de como a "educação física adaptada" ou "educação física especial" possibilitam ao aluno com deficiência a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação.

Todavia, para que isso ocorra, ressaltam que o professor de educação física precisa ter

> [...] os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas.
> Implica, também, que esse Educador conheça os diferentes aspectos do desenvolvimento humano: biológico (físicos, sensoriais, neurológicos), cognitivo, motor, interação social e afetivo-emocional, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada aluno com deficiência, respeitando suas diferenças individuais.

Assim, o objetivo do estudo proposto por Lopes e Valdés (2003) consistiu em delinear um programa de formação de professores de educação física que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial (deficiência auditiva) do ensino fundamental da rede pública de Fortaleza, CE. O intuito é disseminar os conhecimentos sobre a educação física adaptada, por meio de elementos teórico-práticos que possibilitem construir um atendimento capaz de gerar a reflexão do seu papel como educador e o que pode ser feito para melhor atender às reais e naturais aspirações do aluno com necessidades educacionais especiais, suprindo a lacuna dos poderes públicos na omissão de políticas educacionais consistentes.

Para tanto, essa investigação utilizou a observação das práticas pedagógicas do professor e condições de trabalho e entrevista com cinco professores, dois de educação física e três com formação em pedagogia, que atuam com alunos deficientes auditivos, sejam em classes especiais ou em classes comuns, no período de outubro/2001 a abril/2002. Os resultados demonstraram uma série de questões a seguir expostas:

> - A maior parte dos entrevistados não soube com clareza, demonstrar conhecimentos sobre a deficiência auditiva;
> - Há uma má ou nenhuma preparação dos professores entrevistados para o trabalho com alunos deficientes auditivos. Apenas 01 (um) entrevistado recebeu algum curso sobre Educação Especial de forma generalizada;
> - Há uma necessidade veemente por parte dos professores entrevistados em participar de um programa de capacitação para atuar junto com alunos deficientes auditivos;

> - As escolas carecem de infraestrutura adequada, os materiais são escassos e não atendem a condições mínimas para realizar uma aula de Educação Física;
> - A disciplina de Educação Física não é considerada importante pelas escolas e por isso as mesmas não priorizam ações para dinamizá-la;
> - Há um descrédito generalizado por parte dos professores sobre políticas públicas educacionais, tanto a nível local (escola) quanto às secretarias de educação e isso gera uma insatisfação e pouca motivação por parte dos professores entrevistados a não realizarem planejamento de aulas e a um não acompanhamento sistemático tanto coletivo como individualizado do desenvolvimento do aluno;
> - Há uma grande expectativa por parte dos alunos em participar de aulas de Educação Física. (LOPES; VALDÉS, 2003, p. 205-206).

Assim, com base na constatação do desastroso cenário de formação educacional em Fortaleza, foi elaborado um programa de formação para professores de educação física que atuam com alunos deficientes auditivos do ensino fundamental da rede pública dessa capital. Foi baseado no enfoque sócio-histórico-cultural de Vigotsky e no conceito de professor reflexivo, na intenção de aumentar a capacidade do professor para enfrentar a complexidade, evidenciando a qualidade no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial (LOPES; VALDÉS, 2003).

Assim, para finalizar esse conjunto de estudo, analisa-se o estudo de Faria (2011, que tem como principal objetivo propor, por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e demais legislações, reflexões sobre o instrutor e o professor de LIBRAS. Em decorrência disso, a reflexão sobre a profissionalização, formação e valorização do profissional com surdez atuantes nas escolas no ensino de LIBRAS.

Nesse sentido, Faria (2011) ressalta o avanço obtido pelos surdos após a aprovação do Decreto nº 5.626/2005, visto que "tal significância do Decreto se justifica por explicitar mecanismos imperativos e ações públicas para a formação de profissionais para o ensino, interpretação e tradução de LIBRAS, ações afirmativas para usuários de LIBRAS e a sua expansão" (FARIA, 2011, p. 89-90).

> Nesse sentido, insta mencionar os artigos 4º, 5º e 6º do referido Decreto, posto que, além de explicitar como deverá ser realizada a formação de docentes para o ensino de LIBRAS nos diferentes níveis de ensino, ressaltam que as pessoas surdas devem ter prioridade nos cursos de formação. Assim, Faria (2011, p. 90) cita o que Lunardi (1998) argumenta:
>
> A presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da língua de sinais. (LUNARDI, 1998, p.85 apud FARIA, 2011, p. 90).

Após analisar o artigo 6º, do Decreto nº 5.626/2005, Faria (2011) conclui que a principal diferença entre o instrutor de LIBRAS e o professor de LIBRAS é o fato de o

primeiro ser um profissional que não possui formação pedagógica, porém é citado de forma alternativa ao papel desempenhado pelo professor de LIBRAS dentro da escola de educação básica. Assim, partindo da afirmação de que o "instrutor de LIBRAS" não está legalmente apto para atuar na docência, podendo atuar no ensino de LIBRAS em cursos livres, oferecidos em empresas, instituições públicas, organizações e outros espaços, exceto a educação formal, a não ser que tenha formação pedagógica, em cursos de licenciatura; nesse caso, já não é mais instrutor, mas sim professor.

Entretanto, Faria (2011) verifica que, mesmo quando o profissional surdo exerce atividade peculiar à docência e possui formação pedagógica, ainda continua sendo denominado de instrutor de LIBRAS. Nessa perspectiva é que a autora verifica a necessidade de profissionalização, reconhecimento e valorização dos próprios profissionais surdos dentro das escolas de educação básica.

> O profissional surdo, Licenciado ou com curso Normal, deve participar não somente do executar o ensino da LIBRAS, mas da construção do projeto político pedagógico, das discussões pedagógicas, das tomadas de decisão na escola, dos conselhos escolares, do grupo gestor, inclusive com o acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros advindos do Fundeb e do Programa Dinheiro Direto na Escola, além de participar do debate da construção das escolas de tempo integral e dos planos de carreira do profissional da educação, entre outros. (FARIA, 2011, p. 98).

As atitudes supramencionadas, bem como a superação da nomenclatura de instrutor de LIBRAS para professor de LIBRAS do sujeito surdo licenciado, são um passo importante para se conquistar a educação inclusiva.

Finalizado as análises sobre a formação docente no contexto educacional dos surdos, insta mencionar que, no estudo de Bueno et al. (2005) sobre políticas de Educação Especial no Brasil, somente serão mencionados os resultados sobre os tipos de formação e requisitos para docência, tendo em vista que o estudo contempla a análise de diversas categorias.

Esse estudo propõe analisar as semelhanças e diferenças regionais sob os diversos aspectos da Educação Especial, partindo do mapeamento e análise dos documentos legais aprovados pelos conselhos e secretarias estaduais. Os autores iniciam explicando que esse estudo é fruto das discussões provenientes da 25ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2002, no Grupo de Trabalho de Educação Especial, que ressaltou a necessidade de avaliar como as políticas públicas sobre Educação Especial estavam sendo direcionadas em diferentes regiões e Estados, tendo em vista o momento de transição da Educação Especial ensejada pela LDB, bem como as diretrizes definidas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a área na

educação (BUENO et al., 2005). As análises tiveram como base as regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, e de alguns Estados do Norte (Amapá, Amazonas e Pará).

Com relação aos tipos de formação e requisitos para docência, os autores apresentam um cenário que não possui uniformidade, embora existam documentos legais norteadores:

> Goiás recomenda que os cursos superiores de formação de professores deverão oferecer informações gerais sobre vários tipos de deficiência e abordar aspectos e paradigmas da educação para diversidade, sem especificar, entretanto se se trata do professor especializado ou do professor do ensino regular. Com relação à formação do professor do ensino regular, a tendência geral é a de reiterar as prescrições da LDBEN e da Resolução CNE/CEB n. 02/01.
> Assim é que, nos estados do Rio Grande do Sul, Sergipe e Piauí, a única referência é que estes professores devem ser capacitados.
> Outros estados explicitam um pouco mais detalhadamente o significado dessa capacitação. Santa Catarina prevê a inclusão de conteúdos sobre educação especial nas disciplinas componentes dos currículos dos cursos de formação de professores de nível médio e superior. No Rio de Janeiro, são considerados professores capacitados aqueles que comprovem que, em formação, em nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Em São Paulo, ficou determinado que programas de formação inicial ou continuada devem oferecer, aos professores que ensinam em classes comuns, oportunidades de apropriação de conteúdos e competências necessários para um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas classes. No Mato Grosso e Amazonas, professores capacitados para atuar na classe comum são os que, na formação em nível médio e superior, tiveram incluídos conteúdos de Educação Especial. No Maranhão, define-se que os professores das classes inclusivas comuns devem ser capacitados em cursos que incluam em seus currículos conteúdos sobre educação especial. (BUENO et al., 2005, p. 106-107, grifo nosso).

> Em alguns estados, além da formação dos professores acima referidos, se expressa a preocupação com a formação continuada.
> Alguns deles, como o Paraná, a Paraíba, o Amapá, o Amazonas e o Pará referem-se a essa formação relacionada especificamente com a qualificação do professor.
> Em Minas Gerais, além dos professores foram incluídos diretores, especialistas e outros profissionais da Educação Especial.
> O estado que mais enfatiza os processos de educação continuada é o Rio Grande do Sul, em que uma política de formação continuada implica a constituição de uma rede de instituições especialmente incumbidas dessa tarefa, disponíveis para o assessoramento às escolas na realização de cursos internos, para a oferta de cursos descentralizados e de cursos à distância. Implica, ainda, uma política de valorização, nos planos de carreira, da participação nessas oportunidades de formação. (BUENO et al., 2005, p. 109, grifo nosso).

É importante deixar claro que o presente estudo constituiu material de referência para que estudiosos e pesquisadores prosseguissem com as discussões sobre políticas de Educação Especial no Brasil. Dessa forma, permite-se fazer uma consideração a respeito da previsão dos tipos de formação e dos requisitos para docência, bem como da preocupação de formação continuada, pois a menção desses elementos não significa que eles sejam tratados com a relevância e com o comprometimento que merecem.

Tentando buscar mais contribuições sobre o que pensam os pesquisadores e estudiosos da Educação Especial, serão analisados agora três estudos que buscam, por meio de análises

de propostas e programas, a implantação da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Um dos estudos foi proposto por Leonardo, Bray e Rossato (2009), em uma cidade do interior do Estado do Paraná e que contou com 26 participantes (treze professores do ensino regular de duas escolas públicas de ensino básico, que possuem alunos com deficiência incluídos; e treze professores do ensino regular de duas escolas privadas de ensino básico, que também possuem em sala de aula alunos com deficiência incluídos).

Após analisarem o conteúdo dos questionários aplicados, os autores chegaram à conclusão de que tanto as escolas da rede pública quanto da rede privada estão tentando implementar propostas inclusivas desconsiderando a necessidade de mudanças estruturais principalmente nos recursos humanos, tendo em vista que dos 61,5% dos participantes que declararam terem percebido algumas mudanças na escola, relataram que 42,8% destas estão relacionadas às adaptações físicas.

Os demais dados revelam que, dentre outras questões, a capacitação dos professores para o atendimento adequado desses alunos é considerada um fator de grande preocupação e relevância, posto que 45,7% das respostas emitidas pelos participantes sobre as dificuldades envolvidas na implantação da educação inclusiva referem-se à categoria falta de preparo/capacitação dos profissionais, apontando o despreparo e a dificuldade para trabalhar em sala de aula com o aluno com deficiência. Em seguida, 17,2% apontaram para a categoria falta de infraestrutura da escola e 8,6%, para a categoria faltam estratégias e metodologias adequadas às necessidades dos alunos inclusos. (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009).

Em decorrência disso, Leonardo, Bray e Rossato (2009, p. 294) afirmam que "tal resultado se torna incoerente quando se considera que a inclusão escolar, de acordo com as leis que a regem, prevê uma escola e uma educação de qualidade, com atendimento de todas as necessidades e especificidades do educando". Infelizmente, o diagnóstico corresponde tão somente ao direito de acesso ao ensino regular.

O segundo estudo, de Briant e Oliver (2012), foi realizado em cinco escolas da região oeste do município de São Paulo, que tinham o maior número de crianças com deficiência e que possuíam disponibilidade de firmar parceria com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). A pesquisa contou com a participação de 11 professores que se dispuseram a ser entrevistados, e destes, 10 eram da classe comum e 1 da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão. Após analisar as entrevistas, os autores optaram por apresentar suas constatações a partir das temáticas mais recorrentes: sentidos e imaginários do professor sobre a deficiência, a formação do professor para educação inclusiva e a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e formação de rede na escola.

De acordo com Briant e Oliver (2012), as impressões dessa primeira temática consideram que as percepções e atitudes dos professores diante da diversidade têm relação direta com suas práticas cotidianas.

> Eu nem acho que dá para fazer uma adaptação curricular para ela (aluna), ela está muito abaixo do normal, não rabisca, não escreve nem o nome, o nível dela é muito baixo, só está nessa sala porque é inclusão mesmo (P 1, Entrevista 1).
>
> Tento ao máximo fazer o trabalho em equipe, mas tem sempre aqueles com que a gente se identifica mais e que se identificam mais com o trabalho da inclusão, e é neles que eu busco me apoiar. Aqui na escola, a gente tem uma SAAI, e a professora é muito legal. Ela atende as crianças da minha sala, e agente troca muito. É uma ajuda e um reforço muito importante. (P 3, Entrevista 3). (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 146-147).

Dessa forma, a depender do tipo de percepção, pode-se caminhar ou impedir o processo de inclusão. A segunda temática mais recorrente e a que mais interessa discutir aqui é a necessidade de formação docente. Nesse aspecto, os autores observaram a predominância de angústias perante pouca formação e que acabam por gerar a sensação de incompetência nos professores.

> Tive oportunidade de fazer apenas um estágio, mas sinceramente não foi muito produtivo, pois estava muito longe da nossa realidade em sala de aula. (P7, Entrevista 7).
>
> Só tive chance de fazer um curso informativo sobre LIBRAS, mas na prática não me ajudou, foi muito básico e não me ajudou na prática com um aluno que tive em sala. (P 8, Entrevista 8).

Contudo, cabe destacar que essa formação deve ser a mais abrangente possível diante de uma sociedade repleta de diversidade.

A terceira e última temática recorrente está relacionada à utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas e formação de rede na escola. Embora parte de um grupo de professores tenha informado a falta de apoio da própria escola e por conta disso não conseguem colocar em prática essas estratégias diferenciadas, o outro grupo de professores trouxe uma perspectiva mais positiva, relatando que utilizam essas estratégias diferenciadas no dia a dia e que contam com o apoio da coordenação pedagógica (BRIANT; OLIVER, 2012).

Quanto mais se avança, mais nítidas ficam as contribuições sobre a necessidade e urgência de se criarem programas de formação condizentes com a realidade, bem como dar continuidade às iniciativas que apresentem resultados positivos, possibilitando construir processos de educação inclusiva, perpassando desde a garantia de matrículas até a qualidade do ensino e da participação desses estudantes.

E por fim, o terceiro estudo é de Toledo e Vitaliano (2012), que buscam investigar a eficácia de um programa de formação de professores em uma escola estadual de Ensino Fundamental II da cidade de Arapongas, PR, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Para tanto, utilizaram o método de pesquisa colaborativa para analisar esse programa de formação de professores. A pesquisa contou com a participação de duas professoras, cada uma com um aluno com diagnóstico de DI, apresentando o desenvolvimento da pesquisa em três fases: a) levantamento dos conhecimentos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, bem como a análise de suas práticas em sala de aula; b) apontamentos sobre o que era observado na fase anterior, propondo por meio da pesquisa colaborativa, estudos e acompanhamento, auxiliando no atendimento ao aluno com deficiência intelectual; e c) entrevista com as participantes com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos.

Das fases supramencionadas é importante destacar algumas considerações: na primeira fase, constatou-se que as professoras não atendiam às especificidades dos alunos com DI, suas orientações eram, de modo geral, dirigidas a todos os alunos e não planejavam nenhuma adaptação para eles, bem como, por falta de conhecimento, se sentiam muito inseguras.

> P1: É necessário explicar e "reexplicar" e ainda não entendem o que é para fazer.
> P1: A maneira de chamar sua atenção ou corrigir o que está errado em suas atividades. Sinto insegurança por não querer tratá-los como inferior aos demais. (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p. 327).

Na segunda fase, verificou-se que as observações sobre as práticas em sala de aula auxiliadas por estudos proporcionaram a conscientização da necessidade de mudança de procedimento de ensino, além de ampliação de conhecimentos das participantes sobre o deficiente intelectual.

> Pesquisadora: O que poderíamos fazer juntas para estar respondendo mais as necessidades dela, você tem alguma coisa em mente?
> P1: Eu acho que deveria ser um trabalho mais individualizado, sentar do lado e ir construindo junto com ela. Olhar porque não isso? Ir questionando ela, porque fazer desse jeito e não do outro, ir auxiliando, mais individualmente. O maior problema que eu vejo é que numa turma de 30 alunos [...]. (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p. 327-328).

> P1: Eu acredito que sejam crianças ou pessoas que tenham dificuldade de aprendizagem.
> Que não conseguem uma concentração, ficando alheio daquilo que acontece, eu acredito que seja uma dificuldade que tenha uma causa genética.
> P1: Antes eu tinha uma visão mais médica. Agora consigo ver que, além de intelectual ou mental, que para mim é orgânico ou genético, também tem o social, que prejudica sua adaptação, seu comportamento, mas precisa ser avaliado em várias áreas pra ter um diagnóstico certo.

> Independente do problema, ele pode ser diferente, dependendo do ambiente em que ele frequenta. (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p. 328-329).

O trabalho de colaboração das pesquisadoras com as professoras participantes foi tido como fundamental para que os alunos com deficiência intelectual pudessem realizar as atividades.

> P1: Eu tenho as duas sétimas da tarde, você está dentro de uma e eu faço o trabalho igual, a mesma coisa nas duas turmas, eu ando pela sala, eu paro nos grupos, mas o resultado do trabalho foi diferente. Com sua colaboração o trabalho flui melhor. Nesta 7ª, eles quase não se dispersam. Isso mostra como um trabalho colaborativo é importante. O resultado do trabalho na 7ª B foi muito melhor. LB não participava, agora faz as atividades, tem notas. Eu estou vendo como este trabalho é produtivo. (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p. 330).

Na terceira fase foi aplicado um questionário aos participantes com o intuito de avaliar o programa de formação. O resultado obtido por Toledo e Vitaliano (2012) foi considerado como muito satisfatório tendo em vista que modificou a mudança de postura das participantes, favorecendo o desenvolvimento dos deficientes que demonstram ter evoluído na questão da aprendizagem.

> P2: Eu avalio que foi positivo. LF tem participado mais da aula, tem matéria no caderno, antes não tinha nada. Ele está mais no lugar, parou de arrancar as folhas. Melhorou bastante. Ele, às vezes, demora a começar a tarefa, mas, depois que começa, ele faz. Ainda há algumas aulas que não quer participar, mas antes não participava de nada. Ficava andando e perturbando a sala, mexendo com os colegas, sempre estava em confusão, ele está rendendo bastante neste ano.
>
> P2: Eu avalio que foi uma aprendizagem e tanto. Eu não sabia nada sobre isso. O que sei foi o que aprendi com esse trabalho, com os textos. Eu não sabia como chegar a este aluno. Eu via que ele não fazia nada e não sabia o que fazer. Hoje sei que é preciso cobrar mais dele, chegar mais perto, olhar se está fazendo, falar com ele, ver o que ele tem de bom, elogiar, mostrar que me interesso pelo que ele faz. Aquilo de passar perto e pedir para começar. Eu tinha uma dificuldade na avaliação deste aluno, hoje entendi que posso avaliar de um jeito diferente, se eu ficar esperando que ele traga os trabalhos de casa, não terá nota, então já sei que prá ele tem que ser diferente, vou ter que avaliá-lo nos trabalhos de sala.
> Então, depois que compreendi melhor como os alunos com deficiência aprendem. (TOLEDO; VITALIANO, 2012, p. 330).

Ademais, esse programa de formação, de forma geral, acabou demonstrando que a pesquisa colaborativa é um método interessante e mais adequado ao novo modelo educacional.

Os dois últimos trabalhos dessa categoria referem-se à formação continuada. Embora o primeiro estudo de Orth, Mangan e Sarmento (2011) não tenha analisado especificamente um programa de formação continuada, fez de forma indiretamente essa abordagem, uma vez que mapeou produções de teses e dissertações sobre a temática em tela, o segundo estudo de

Rodrigues e Capellini (2012) têm por objetivo analisar a utilização da educação a distância na formação continuada de docentes quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Orth, Mangan e Sarmento (2011), por meio de análises de teses e dissertações sobre formação de professores em informática na educação para a Educação Especial, identificam as produções que versam sobre a temática entre o período de 1990 e 2009 e, assim, observam como esse recurso tecnológico pode ajudar as pessoas com necessidades educacionais especiais em seu processo de inclusão e de aprendizagem. Para realizar o mapeamento, foi utilizada a base de teses e dissertações da CAPES, que permitiu encontrar 34 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado que discutiram a problemática ora analisada.

Os autores demonstram que das 37 dissertações e teses localizadas, cinco analisaram a formação de professores em serviço, pautando que sua importância estava condicionada à promoção de um ambiente de aprendizagem que efetivamente garantisse uma interação grupal (WEISS, 2003). Outras discutem, por exemplo, a relevância de se oportunizarem aos professores cursos de formação continuada em informática educativa, tendo em vista que a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura não é suficiente para capacitar os futuros professores no atendimento às especificidades do alunado (KLEINA, 2008). Já Freire e Rocha (2002) e Carbonari (2008) destacam que a importância de se prepararem os profissionais da educação na utilização desses recursos perante os alunos com necessidades educacionais especiais está em seu potencial clínico-educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na Educação Especial para promover o processo ensino-aprendizagem.

Outros pesquisadores cientes dessa necessidade de preparação direcionam seus estudos ao desenvolvimento de cursos de formação a distância de professores em informática, na Educação Especial em ambientes virtuais de aprendizagem (SANTAROSA, 2007).

Orth, Mangan e Sarmento (2011) mencionam também as produções sobre as experiências de inclusão digital e social de alunos com necessidades educacionais especiais, dando destaque a uma pesquisa que procurou ensinar crianças sem necessidades educacionais especiais a lidarem com seus preconceitos em relação às crianças que possuem necessidades educacionais especiais (VIEIRA, C., 2006). Com Menegazzi (2004) e Tijiboy (2001) há a informação de que os recursos informáticos promovem a evolução na questão da interação,

> [...] oferecendo-lhes maior motivação, criatividade, desenvolvimento do espírito cooperativo, da lecto-escrita e intensificação nas relações sócio afetivas, sobretudo no processo de comunicação e interação, promovendo a inclusão social e escolar. (MENEGAZZI, 2004, p. 1).

> Os resultados mostram, essencialmente, que na medida em que os sujeitos interagiam com o ambiente, apropriando-se dos recursos, desenvolviam processos

> psicológicos superiores, habilidades motoras e aspectos sócio afetivos. (TIJIBOY, 2001, p. 1).

Em decorrência disso, algumas pesquisas (HOGETOP, 2003; BELLONI, 2001; KLIEMANN, 2006) propõem analisar a informática como recurso didático-pedagógico, destacando o que pontua Kliemann (2006, p. 1) sobre a possibilidade de esse recurso gerar autonomia nos alunos com necessidades educacionais especiais:

> [...] todo indivíduo, atendido de maneira diferenciada, é capaz de realizar tarefas do cotidiano de maneira satisfatória, não como ser passivo, mas um ser atuante nas mudanças sociais, devido à carência de materiais adaptados e instrumentos que possibilitem inclusão dos alunos especiais na sociedade, a educação especial torna-se ainda mais exigente que a educação regular.

Mas para que isso ocorra é necessário que o professor também esteja inserido, buscando instigar os alunos na busca pela autonomia, conforme pontuam Orth, Mangan e Sarmento (2011, p. 511):

> Os alunos, geralmente, apresentam grande entusiasmo ao interagirem com os recursos informáticos em seus processos de aprendizagem, bem como são desafiados a construir processos autônomos ao entrarem em contato e interagirem com esses recursos tecnológicos. Já os professores e tutores necessitam um amplo conhecimento das teorias de aprendizagem e dos recursos tecnológicos escolares para se apropriarem desse novo fazer didático-pedagógico escolar.

Outra temática bastante explorada foi a questão da garantia de acessibilidade atrelada ao uso de ferramentas tecnológicas. Nessa perspectiva há de se mencionar as considerações feitas por Rodrigues, A. (2007, p. 1):

> [...]. Para indivíduos com necessidades especiais, o uso do computador e de materiais digitais não constitui uma alternativa, mas uma das únicas formas de acesso à informação. [...] No entanto, o alto custo das tecnologias assistivas aliado à falta de recursos e conhecimentos sobre adaptações curriculares, impede que muitos docentes auxiliem de modo adequado estes alunos. (RODRIGUES, A., 2007, p. 1).

Ocorrendo a constatação da importância desse recurso e de que há falta de investimento, alguns estudos passaram a se preocupar com a elaboração de tecnologias assistivas para alunos com diferentes necessidades educacionais especiais. Silva e Gariglio (2008) colaboraram no auxílio ao letramento de crianças surdas; Herculiani (2007) desenvolveu um *software* para alunos não falantes no desenvolvimento de atividades de contos e recontos de histórias e Barwaldt (2008), por sua vez, desenvolveu ferramentas com recursos de voz para favorecer processos de interação e inclusão de cegos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Finalizando o estudo proposto, Orth, Mangan e Sarmento (2011) relatam que, embora considerem positivas as influências que a tecnologia tem sobre o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, há necessidade de continuidade de pesquisas tendo em vista ser um campo com muitas possibilidades de ser explorado.

De forma pontual, a proposta de estudo de Rodrigues e Capellini (2012) tem por objetivo identificar com os professores estudantes de um programa de formação continuada proposta no formato de educação a distância, promovido pelo MEC e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Junior" (UNESP), Bauru, em parceria com as secretarias de educação municipais e estaduais do território nacional, suas impressões sobre as contribuições que essa formação possa gerar quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência. Participaram dessa pesquisa 182 alunos do curso a distância e esse número é equivalente a 62% dos que concluíram o curso. O questionário para avaliar o programa foi aplicado logo após o término da disciplina: "Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área de Deficiência Mental (Intelectual)"**.**

As autoras retratam o atual destaque da educação a distância principalmente com relação ao uso da TIC na educação, bem como as mudanças significativas nas estratégias de ensino-aprendizagem. Destacam ainda que esse método vem sendo utilizado constantemente para promover a formação continuada em serviço, por isso é de extrema importância compreender seu papel. O resultado da pesquisa indicou que 96% consideraram que o conteúdo do curso contribuiu para iniciar o trabalho e o processo de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, porém, é preciso considerar o que ressaltam Rodrigues e Capellini (2012, p. 621) quando do oferecimento do curso:

> [...] muitos desistem, por diversos motivos que interferem em sua participação: receio/medo de utilizar o computador (tecnofobia); falta de organização do tempo; não ter acesso ao computador com internet, sobretudo com banda larga; pensamento equivocado sobre Educação a Distância ser mais fácil; dificuldade para cumprir as atividades práticas, e ausência no ambiente do curso.

Dessa forma é possível concluir que o problema não se encontra ancorada na modalidade educação a distância, afinal, podem-se ter programas de formação presencial com baixa qualidade, a questão está centrada na equipe que atuará nessa formação. Se estão aptos para atuarem com essa tecnologia, se detêm conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados, se esses conteúdos estão de acordo com a realidade, se a comunicação e o suporte serão assegurados durante todo o curso permitindo trocas de experiências possibilitando uma aprendizagem colaborativa. Assim, a compreensão de todos esses elementos de maneira

sistemática levará a uma formação de qualidade, seja ela ocorrendo no ambiente virtual ou no presencial.

2.2 Formação Docente no Ensino Superior

Conforme destacado no Quadro 3, no tocante a essa categoria, foram selecionados quatro produções científicas. As análises não foram agrupadas visto que as produções acadêmicas apresentavam conteúdos que não necessitavam ser discutidos conjuntamente.

Quadro 3 - Demonstração das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial entre os períodos de 2000 e 2012 – Categoria: Formação Docente no Ensino Superior

Ano/volume/ número	Título	Autor
2004, v. 10, n. 3	Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à *recomendação* da portaria ministerial nº 1.793.	Miguel Cláudio Moriel Chacon.
2005, v. 11, n. 2	Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico.	Maria Helena Michels.
2007, v. 13, n. 3	Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	Célia Regina Vitaliano.
2009, v. 15, n. 1	Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política Inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações.	Monique Franco.

Fontes: ScieLO: Disponível em:<http://www.scielo.br/rbee> e ABPEE: Disponível em:<http://www.abpee.net/>. Acesso em: 5 jun. 2013.

O primeiro estudo a ser analisado é o de Chacon (2004). Nessa pesquisa o autor analisa as grades curriculares dos cursos de Psicologia e Pedagogia de 33 universidades brasileiras, sendo 27 públicas e 6 particulares, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos, no período compreendido entre 1992 e 1997, tendo em vista a "Recomendação" feita pelo MEC, por meio da Portaria Ministerial nº 1.793/1994 (BRASIL, 1994a), que surgiu como uma das ações adotadas pelo governo para tornar possível a transformação do sistema educacional em um sistema educacional inclusivo.

Conforme Chacon (2004) a escolha dos cursos de Pedagogia e Psicologia deu-se em função de serem os mesmos indicados, como prioridade, pela Portaria nº 1.793/1994. Para desenvolver a pesquisa, foi encaminhada às Universidades uma carta solicitando o envio da grade curricular, da ementa e ou conteúdos dos cursos de Pedagogia e Psicologia no período supramencionado. Das 33 Universidades que atenderam rigorosamente a solicitação foi

possível encontrar 856 disciplinas diferentes, contudo, após a exclusão de algumas disciplinas que apresentavam conteúdos contemplados em outras disciplinas, restaram 705 disciplinas, sendo 421 do curso de Pedagogia e 284 de curso de Psicologia.

Essas 705 disciplinas foram enviadas para os juízes, sendo três pedagogos e três psicólogos que receberam duas incumbências: a primeira era categorizar as disciplinas em uma das três categorias apresentadas conforme julgassem mais apropriadas. A organização das categorias se deu da seguinte forma: disciplinas cujo conteúdo "não contribui em nada", na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo), para atender à pessoa deficiente; disciplinas cujo conteúdo contribui, "com algum tópico", na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo), para atender à pessoa deficiente e disciplinas cujo conteúdo contribui, "na íntegra", na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo), para atender à pessoa deficiente.

A segunda incumbência consistiu em enquadrar as disciplinas em seis grandes áreas também previamente apresentadas: I – Formação Político Social: conjunto de conteúdos e práticas a serem desempenhadas sob a perspectiva de sua profissão e que permitam inserir o aluno na problemática político-social; II – Formação Geral: conjunto de conteúdos que procuram abrir uma visão mais ampla e compreensiva do campo da profissão; III – Formação Específica Básica: conjunto de conteúdos que procuram proporcionar a preparação fundamental que define o conhecimento e as ações que caracterizam o exercício da profissão; IV – Formação Metodológica Instrumental: conjunto de conteúdos que procuram prover os instrumentos e recursos que permitam explorar com maior eficiência o campo da profissão; V – Formação Prática: conjunto de atividades que promovem a familiarização com o exercício real e concreto das tarefas críticas que constituem o fazer típico da profissão; VI – Formação Específica Orientada: conjunto de conteúdos que aprofundam uma dada linha de trabalho, selecionada por sua especial importância no campo ocupacional.

Vale lembrar que todo esse trabalho, procurou propiciar subsídios para melhor compreender a formação do pedagogo e do psicólogo, na graduação, para atender a pessoa com deficiente. Ademais, insta ressaltar que essa recomendação é fruto de discussões oriundas de um grupo de estudo liderado pela então Secretária Nacional da Secretaria de Educação Especial (SEESP)/MEC, Dra. Rosita Edler Carvalho com as universidades brasileiras sobre a formação oferecida na área da Educação Especial e que resultou na elaboração de uma proposta de inclusão de disciplina específica, ou tópicos de Educação Especial em disciplinas dos cursos formadores de profissionais de 2º e 3º graus que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim, esse estudo visou descobrir primordialmente se essa recomendação favoreceu, ou não, ações que levaram à modificação dos currículos e com que abrangência, com vistas a melhor qualificação dos profissionais que atuaram com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Por fim, Chacon (2004) pontua que foi possível identificar disciplinas de Educação Especial surgidas após a Recomendação da Portaria nº 1.793/1994, nas grades curriculares de sete cursos de Pedagogia e três cursos de Psicologia. Além destes, um curso de Pedagogia adotou uma disciplina de Educação Especial, como eletiva, e um adotou uma disciplina que contempla o tópico. Ademais, constata a impossibilidade na demonstração dos "reais motivos que levaram a maior parte desses cursos a não atender à referida Recomendação" (CHACON, 2004, p. 335), porém, registra que ela exerceu influência parcial.

A reflexão sobre a formação inicial atende a própria necessidade de compreensão de que a formação de professores "constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores" (GIROUX, 1997, p. 198).

Esses programas "[...] poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação" (GIROUX, 1997, p. 198); ainda mais os profissionais que atuarão com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, acredita-se ser o referido estudo de suma importância, pois, ao demonstrar preocupação com a formação inicial, se está instigando em uma mesma oportunidade a preocupação com a formação continuada, posto que ocorre "na continuidade da formação inicial", devendo, assim, apresentar "[...] estreita ligação com o desempenho da prática educativa" (ALARCÃO, 1998, p. 106).

No segundo estudo, dá-se continuidade à preocupação manifestada anteriormente por Chacon (2004) com relação à organização curricular. Contudo, nessa pesquisa, Michels (2005b) discute especificamente a formação de professores para a Educação Especial, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 1998-2001, quando coexistiram duas modalidades de habilitação: Educação Especial Regular e Emergencial.

Importante destacar a distinção entre as modalidades, enquanto a modalidade regular se referia ao modelo oferecido pela Instituição desde 1980, de forma tradicional, ou seja, compondo o curso de Pedagogia, com corpo docente da UFSC e com alunos selecionados por vestibular, dentre outras características; a modalidade emergencial se referia ao modelo oferecido de forma diferenciada, ou seja, com características pré-definidas, visto que esta fez parte de um Programa de formação inicial e em serviço do Governo do Estado de Santa Catarina,

conhecido como Programa Magister, assim, o público-alvo dessa modalidade se constituía em sua grande maioria de professores das escolas especiais (MICHELS, 2005b, p. 258-259).

Assim, para desenvolver as análises relacionadas aos currículos das duas modalidades, a autora utilizou os componentes curriculares e ementas das disciplinas, especificamente a parte que se refere à habilitação específica.

Importante destacar que a perspectiva de análise da autora perpassa pela compreensão de que a organização curricular está articulada com a concepção histórica da Educação Especial. Nesses termos,

> A Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional [...]. É nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista (MICHELS, 2005b, p. 257).
>
> [...] O estudo do currículo não pode estar descolado do conhecimento, da instituição escolar, dos alunos, dos professores e das relações sociais mais amplas. O currículo não se refere somente ao que está explicitamente indicado nas grades curriculares, nas ementas das disciplinas, nas bibliografias apresentadas pelos professores, entre outros (MICHELS, 2005b, p. 259).
>
> É através do currículo que se apresentam as normas, competências e os valores para os quais as instituições de ensino pretendem trabalhar. A questão do currículo também se apresenta de maneira proeminente nas reflexões destes autores, quando discutem a instituição escolar, e esta está relacionada ao conhecimento (MICHELS, 2005b, p. 260).

Questionando sobre qual modelo de formação de professores para a Educação Especial essa área está embasada, Michels (2005b) referencia alguns autores como Cambaúva (1988), Bueno (1993) e Jannuzzi (1985), visto que estes já demonstraram a estreita vinculação da história da Educação Especial com a influência do campo da saúde e da psicologia.

Michels (2005b, p. 262) pontua que as primeiras análises feitas nas disciplinas específicas das habilitações em Educação Especial demonstraram que "os tipos de deficiência ainda são os organizadores da maioria das disciplinas que formam os professores para a Educação Especial". Ademais, destaca a autora, que todas as disciplinas simulares nas duas grades "têm carga horária menor na modalidade emergencial", o que pode representar um "aligeiramento" nessa modalidade de formação (MICHELS, 2005b, p. 263).

Dessa forma, Michels (2005b), ao comparar disciplinas similares das duas grades, como a disciplina, na modalidade regular, "Ensino em Educação Especial: Área Visual" e, na modalidade emergencial, "Metodologia do Ensino: Área Visual" constatou diferentes enfoques, visto que as disciplinas relacionadas às áreas de deficiência deram, no caso da modalidade regular, mais destaque a recursos e técnicas que visassem ao processo

pedagógico, enquanto que, na emergencial, o destaque ficou por conta dos aspectos orgânicos da deficiência (MICHELS, 2005b).

Como consequência das análises das disciplinas e ementas das habilitações, Michels (2005b, p. 267, grifo da autora) conclui que "a modalidade regular se vincula mais fortemente ao hierárquico, cujas bases estão calcadas na Psicologia. Já a modalidade emergencial atrela suas disciplinas ao modelo biológico".

Para explicar essa concepção médico-psicológica, a autora se apropria das contribuições de Skrtic (1996), pontuando que

> [..] o modelo médico (biológico) não está separado do psicológico. Muitas vezes eles andam juntos e chegam a ser confundidos com um conhecimento próprio da Educação Especial (SKRTIC, 1996). Para o autor, a Educação Especial tem suas bases de conhecimento no Positivismo, e esta área se fundamenta em um conhecimento teórico de uma ciência básica (principalmente na Medicina e na Psicologia). Como conhecimento aplicado à Educação Especial, propõe modelos e procedimentos que vão guiar a prática na área. Com base no conhecimento aplicado e no conhecimento teórico (mas não de base), a área traz o conhecimento prático "[...] transmitido a los profesionales de la educación especial, en forma de habilidades y actitudes". (SKRTIC, 1996, p. 36 apud MICHELS, 2005b, p. 261-262, grifo da autora).

Portanto, partindo dessa perspectiva, só resta uma pergunta: Como superar esse modelo médico-psicológico? A resposta não é fácil, porém, há de se pensar sobre a abordagem sócio-histórica proposta nesse artigo por Michels (2005b), por auxiliar a concepção de que a deficiência deve ser compreendida socialmente.

No terceiro estudo, Vitaliano (2007), preocupada com a atuação dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista que inúmeras pesquisas já haviam constatado que esses profissionais não estão preparados (OLIVETO; MANZINI, 1999; VITALIANO, 2002; SANTOS, 2002; BEYER, 2003, 2006; HUMMEL, 2007). A autora propõe um estudo para verificar se os professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) detêm sólido conhecimento no processo de inclusão desses alunos em suas atividades acadêmicas. Apresenta, ainda, o objetivo de constatar se esses professores reconhecem a necessidade de participar de um programa de preparação pedagógica, bem como sugestão dessa preparação.

Para realizar o proposto, a autora contou com a participação de 178 professores atuantes em 13 cursos de licenciatura da UEL, que responderam a um questionário contendo 17 questões objetivas. Entretanto, surge a primeira inquietude: Como devem ser preparados? Vitaliano (2007) depreende novas pesquisas e encontra informação muito relevante e preocupante: as universidades deveriam oferecer, em seus cursos de graduação e de pós-

graduação e em programas de formação continuada, preparação para os professores e profissionais da educação para atuarem com a diversidade; todavia, descobre que aqueles que atuam nos cursos de formação de professores (licenciatura) também não estão preparados (VITALIANO, 2002; RODRIGUES, D., 2004; EIDELWEIN, 2005; CASTANHO; FREITAS, 2005; PACHECO; COSTAS, 2005; BEYER, 2006).

Nessa perspectiva, Vitaliano (2007, p. 400) afirma que "ao tratarmos da formação pedagógica do professor universitário, esbarramos em várias questões, entre as quais sua falta de percepção quanto à importância dessa formação". No tocante aos conflitos e dificuldades de aplicar as práticas inclusivas, a autora se apropria dos conhecimentos de Rodrigues, D. (2004), relatando a prática de um professor universitário que, diante de alunos com deficiência, se mostrava desconcertado e, para não ter que se sentir assim, ele assumiu que "baixava escandalosamente na opinião dos restantes alunos – as exigências da avaliação. Assim tinha a certeza de que não os voltaria a ver nas suas aulas [...]" (RODRIGUES, D., 2004, p. 1).

Em seguida, Vitaliano (2007, p.402) afirma que o fato de, na universidade, os alunos serem tratados pelos professores como um "experiente pesquisador", também é fator dificultador da igualdade de oportunidades. O engessamento no seguimento do programa de disciplina por parte dos professores universitários é mais um fator dificultador no atendimento das necessidades educacionais especiais.

Em contrapartida, Vitaliano (2007) menciona a visão otimista de Cunha (1998), afirmando que as práticas de ensino dos professores universitários

> [...] estão se modificando em virtude da mudança de nosso paradigma científico, de questionamento aos princípios positivistas e, até mesmo, pela adoção de outras posturas científicas substitutivas. Nesta nova proposta de ensino, os professores são mais abertos ao diálogo com seus alunos, eles os ouvem e discutem suas dúvidas, estimulam-nos a realizar pesquisa e procuram lidar com o conhecimento de forma interdisciplinar, assumindo que este é transitório e construído historicamente.
> Esta análise nos possibilita deduzir que a prática pedagógica que almejamos para inclusão de alunos com NEE combina com esta nova proposta de ensino, pois, devido a nossa inexperiência em ensinar alunos com NEE, precisamos desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem. (VITALIANO, 2007, p. 402-403).

Assim, a autora finaliza a pesquisa demonstrando que os resultados evidenciaram que 84% dos participantes consideraram que não tinham conhecimento suficiente para incluir alunos com necessidades educacionais especiais, bem como 63% dos participantes se interessaram em participar de um programa de formação para inclusão desses alunos,

indicando ainda os temas de interesses a serem abordados, como metodologia de ensino (83,6%) e procedimentos pedagógicos (81,2%). Infelizmente, este é mais um exemplo de como o atual cenário da formação de professores de maneira geral vem se constituindo.

Dando continuidade às análises, será visto o último estudo proposto por Franco (2009). Nessa pesquisa, a autora procura relatar a experiência até então inédita no Brasil da implantação do Instituto Superior Bilíngue de Educação, do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em decorrência do Decreto nº 5.626/2005, dentre outras ações, a possibilidade de criação de cursos superiores com vistas a atender a comunidade surda.

A princípio, dois cursos ficam claramente expressos: a licenciatura Letras/LIBRAS ou Letras-LIBRAS/Português. O ineditismo mencionado anteriormente refere-se ao fato de a LIBRAS constituir a língua de instrução do curso, enquanto a Língua Portuguesa constaria como disciplina obrigatória em sua particularizada modalidade escrita, todavia, não impedindo que ouvintes que apresentassem suficiente fluência em LIBRAS de serem admitidos.

Para analisar essa experiência, foi utilizada a revisão bibliográfica sobre o tema, bem como análise documental. Dentre várias análises empreendidas por Franco (2009) sobre o projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia, destaca-se a previsão de que, durante todo o processo (do início ao término) das atividades didático-pedagógicas, contaram com capacitados intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa. Contudo, no final de 2006, o Instituto Nacional de Educação de Surdos realiza seu primeiro concurso público para provimento de dez vagas, e dos candidatos aprovados, apenas uma professora, da área de linguística, é proficiente em LIBRAS. Os demais professores encontram-se fazendo um curso, oferecido pelo próprio Instituto, de aquisição da língua brasileira de sinais, cuja duração é de apenas dois anos, "não garantindo, portanto, a proficiência adequada para lecionar, sobretudo temas e reflexões de nível superior" (FRANCO, 2009, p. 25).

A autora destaca ainda que os conteúdos expressos nas diretrizes curriculares do curso demandam uma melhor formação dos intérpretes, bem como a necessidade de um espaço reservado para a articulação entre professores e intérpretes, o que não é ressalvado na carga horária destes.

Por fim, Franco (2009, p. 26) confirma uma precariedade quando afirma que "a maioria dos profissionais intérpretes atuantes não possui formação acadêmica para desempenhar essa função". "[...] Entretanto, a contratação desses profissionais já vem acontecendo e, em consequência, existe a escassez desse recurso humano".

Com base na quantidade das análises feitas anteriormente, percebe-se a existência de poucas discussões científicas nesse importante meio de comunicação relativas à formação e ao desenvolvimento profissional de docentes universitários. Essa mesma carência é reforçada na análise dos documentos normativos, segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 272),

> No Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes refere-se aos professores dos níveis de ensino não universitário. Na legislação educacional brasileira, a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial.

Por fim, cabe mencionar uma perspectiva muito interessante apresentada por Bueno et al. (2005) quando, por meio do conteúdo de documentos legais, promulgados pelos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação, mapearam e analisaram as semelhanças e diferenças regionais sobre diversos aspectos, dentre eles, os tipos de formação e requisitos para a docência, concluindo no seguinte sentido:

> No que diz respeito à abrangência da educação, parte menor dos Estados refere-se às funções da educação especial no ensino superior; a maior parte restringe sua ação à educação básica e, alguns, somente ao ensino fundamental. Mesmo nos Estados em que incluem o ensino superior, quando explicitam os processos pelos quais a educação especial deve apoiar o ensino regular na absorção de alunos com necessidades educacionais especiais, restringem-se à educação básica.
> Podemos levantar duas hipóteses para tanto: ou o legislador considera que, vencendo a barreira do ensino médio, estes alunos estão aptos a cursarem o ensino superior sem apoio, ou a expectativa é de que muito poucos atingirão esse nível de ensino, o que não implicaria na necessidade de sua normatização. (BUENO et al., 2005, p. 113).

Para dar continuidade às discussões, propõe-se a análise das produções acadêmicas referentes ao atendimento educacional especializado, pois se acredita que importantes contribuições poderão ser extraídas no processo de compreensão da tendência da Educação Especial.

2.3 Atendimento Educacional e Atendimento Educacional Especializado

Esta categoria reuniu dez produções acadêmicas, conforme pode ser observado no Quadro 4. Para tanto, os estudos serão analisados de forma agrupada, procurando organizá-los à medida que apresentarem conteúdos semelhantes ou que possam ser discutidos conjuntamente.

Quadro 4 - Demonstração das publicações da Revista Brasileira de Educação Especial entre os períodos de 2000 e 2012 – Categoria: Atendimento Educacional Especializado

Ano/volume/ número	Título	Autor
2000, v. 6, n. 1	O atendimento educacional para crianças com deficiência no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar.	Muna Muhammad Odeh.
2001, v. 7, n. 1	Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNE.	Sandra Maria Zákia Lian Sousa; Rosangela Gavioli Prieto.
2002, v. 8, n. 1	A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular.	Rejane de Souza Fontes.
2002, v. 8, n. 2	Implantação e implementação de espaço escolar para crianças hospitalizadas.	Eneida Simões da Fonseca.
2004, v. 10, n.1	O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados.	Anna Augusta Sampaio de Oliveira.
2004, v. 10, n. 2	Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica.	Lucia Pereira Leite.
2006, v. 12, n. 2	Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular.	Rosângela Gavioli Prieto; Sandra Zákia Lian Sousa.
2009, v. 15, n. 3	O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná.	Nerli Nonato Ribeiro Mori; Silvia Helena Altoé Brandão.
2011, v. 17, n. especial 1	Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.	Claudio Roberto Baptista.
2012, v. 18, n. 3	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.	Esther Lopes; Maria Cristina Marquezine.

Fonte: ScieLO: Disponível em: <http://www.scielo.br/rbee> e ABPEE: disponível em: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 5 jun. 2013.

Nessa perspectiva, iniciam-se as análises com três estudos trazendo a trajetória dos alunos no atendimento educacional especializado. Para demonstrar essa trajetória, Odeh (2000) utiliza referenciais teóricos (HELANDER, 1994; HEGARTY, 1993), que sustentam a carência de dados estatísticos precisos que comprovem a quantidade de crianças com deficiência em idade escolar e daquelas que se encontram sem o atendimento educacional, seja nas classes especiais ou na escola regular. No contexto brasileiro, dentre os referenciais teóricos considerados pela autora, destacam-se Bueno (1993), Ferreira (1992), Torezan e Caiado (1995). Nesse sentido, Odeh (2000) destaca a importância desses referenciais, afinal, permitem compreender a real situação desse atendimento educacional especializado.

Partindo dessas considerações iniciais, Odeh (2000) relata que as crianças com deficiência nos países do hemisfério sul, incluindo o Brasil, não estão recebendo atendimento

educacional, gerando a exclusão delas, contrariando assim o compromisso oficialmente assumido pelos governos em garantir uma "Educação para Todos".

Nesse diapasão, Odeh (2000) pontua que o desconhecimento do alunado de suas necessidades, acumulado com a postura descompromissada dos governos, acaba por intensificar a prática de meios segregados e, por conseguinte, constata-se o predomínio do modelo médico no atendimento de pessoas com deficiência.

Paralelamente, verifica-se a transição do modelo segregador para o modelo social, cujo objetivo é deslocar e integrar as crianças anteriormente segregadas para a escola regular. Ademais, esse modelo considera que as barreiras físicas e atitudinais dificultam o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Com o tempo, outras necessidades foram inseridas, como a preocupação com a formação de recursos humanos especializados.

Entretanto, a institucionalização do atendimento educacional especializado não conseguiu promover o crescimento do número de atendimentos que ainda se perfazia uma estimativa de 1% (TOREZAN; CAIADO, 1995). Com base nessas considerações é que Odeh (2000) chama esse processo de "integração não planejada", denominação criada por Miles (1985), que se refere à presença de crianças com deficiência na sala comum sem apoio especializado.

Por fim, Odeh (2000) ressalta a importância de se compreender o fenômeno da integração não planejada tendo em vista que outra forma de "integração" das pessoas com necessidades educacionais especiais começa a ser proposta por documentos legais.

Nesse sentido, pontua Odeh (2000, p.40):

> [...] se as propostas oficias atuais de integração escolar nos países do hemisfério sul não levarem em conta a existência da integração não-planejada, como realidade que reflete especificidades sócio-econômicas e políticas neles existentes, é muito provável que haverá, como resultado, descompasses na implementação dessas propostas, especificamente em termos de planejamento e distribuição de recursos.

Os estudos de Sousa e Prieto (2001) e Prieto e Sousa (2006) serão analisados em conjunto, tendo em vista que um é decorrência do outro.

Sousa e Prieto (2001) desenvolveram esse estudo com vistas a investigar a implantação e o funcionamento das Salas de Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais (SAPNEs), do aluno deficiente mental na Rede Regular de Ensino do Município de São Paulo, bem como sua efetiva contribuição para o processo de escolarização desses alunos. Em 1997, o munícipio de São Paulo contava com 22 SAPNEs, atendendo 505 crianças distribuídas entre as regiões norte, noroeste, oeste, sudoeste e leste.

Esclarecem as autoras que a SAPNE foi implantada pela Prefeitura de São Paulo por meio do Decreto nº 33.811, de 16 de dezembro de 1993, que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino e outras providências. Conforme o artigo 6º do referido Decreto, essas salas se configuravam como "recursos educacionais diferenciados e especiais", e tinham como objetivo o atendimento integrado à escola comum dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

Ressaltam ainda Sousa e Prieto (2001) que, no desenvolvimento da pesquisa, o termo "integração" deve ser compreendido no sentido da não permanência da segregação e não da extinção de serviços especiais.

Para desenvolver a pesquisa, contaram com a participação de 21 professoras, pois uma delas acumulava duas salas de atendimento. As participantes foram submetidas à aplicação de um questionário informativo e uma entrevista.

A partir desse levantamento, Sousa e Prieto (2001) apresentam algumas considerações, todavia, uma que se destaca de imediato, e que interessa aqui desde já salientar, é a questão dos recursos humanos. A Portaria nº 6.159/1994, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 1994), que dispõe sobre o funcionamento das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, estabelece nos artigos 5º e 7º que, após se cadastrarem na Delegacia Regional de Educação, os interessados em atuar nas SAPNEs deverão, após designação pelo Secretário Municipal de Educação, ser "capacitados" (BRASIL, 1994b). Dessa forma, nenhuma formação especializada era exigida dos professores que iriam atuar na SAPNE. Assim, constatou-se que das 21 professoras entrevistadas, 16 tinham o curso de Pedagogia completo; destas, 9 (43%) declararam possuir habilitação em ensino para deficientes mentais em nível superior e 4 (19%) em nível de segundo grau. Existe ainda a menção de realização de cursos de extensão e de especialização, na área, por algumas professoras e apenas duas professoras não fizeram referência a curso específico na área. Portanto, embora apresentasse experiência na docência, esta não foi verificada com relação à Educação Especial.

Outro fator preocupante foi identificado pelas autoras quando do levantamento feito sobre a capacitação mencionada no artigo 6º da Portaria nº 6.159/1994. Apurou-se que tal capacitação para assumir a SAPNE não vinha ocorrendo. Segundo informações prestadas pelas professoras participantes, somente três cursos de extensão contaram com a participação maciça delas, contudo, esses cursos não visualizam questões relacionadas ao ensino.

Constatou-se também que duas das 22 salas estavam desativadas, uma delas por motivo de aposentadoria da professora responsável e a outra, por não ter professor capacitado disponível para a função, de acordo com a informação fornecida pela direção das escolas.

Os professores entrevistados demonstraram consenso em um posicionamento que, no entender das autoras, é equivocado, pois elas condicionam o direcionamento dos alunos a SAPNE ao desempenho escolar insatisfatório, desconsiderando, assim, "que dadas deficiências demandam, por si, auxílios educacionais não usualmente presentes no ensino comum, como condição mesma de possibilitar ao aluno uma integração escolar" (SOUSA; PRIETO, 2001, p. 108). Além disso, a forma de encaminhamento às SAPNEs acontece diversamente da forma como deveria ocorrer, sem avaliação do diagnóstico de deficiência intelectual pelo profissional habilitado, bem como a não socialização da decisão de suspender o atendimento em SAPNE: "é o professor da Sala que decide, conversando com o professor responsável pelo ensino comum" (SOUSA; PRIETO, 2001, p. 112).

Embora os professores participantes demonstrem que seu trabalho vem contribuindo para o desenvolvimento do aluno, referente ao interesse de aprender e na mudança de sentimentos de confiança e capacidade, é importante registrar que a falta de planejamento verificado anteriormente compromete a articulação que deve existir entre o ensino da sala regular e o atendimento especializado e, dessa forma, prejudica o processo de escolarização desses alunos.

Partindo desse estudo, Prieto e Sousa (2006) iniciaram esse estudo, porém, agora o objetivo é verificar se o atendimento realizado nas SAPNEs contribuiu na integração escolar dos alunos com deficiência intelectual; para tanto, as autoras resolveram analisar o percurso desses alunos no decorrer de 1997 até 2001. Com base nisso, procuraram com essa pesquisa, identificar se a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na rede municipal de ensino vinha ocorrendo e de que forma, sendo possível com base nesse diagnóstico, indicar elementos que pudessem contribuir na formulação e implementação de políticas públicas da área. O desenvolvimento da pesquisa consistiu no resgate dos dados (registros feitos por professoras que atuavam em 2001, prontuários arquivados na escola e informações prestadas por diretores e coordenadores pedagógicos) dos alunos atendidos pelas SAPNEs no período de 1997 a 2001.

Das 22 salas existentes em 1997, foram obtidas informações de somente 15, tendo em vista que quatro salas foram desativadas e outras três que faltavam não foram inseridas na pesquisa. Duas professoras que atuavam na SAPNE à época não tinham informações registradas sobre os alunos e a outra, por falta de disponibilidade para participar da entrevista. Verificou-se que das 17 professoras que atuavam na SAPNE em 2001, somente seis não faziam parte do estudo feito em 1997. Dos 505 alunos que frequentavam a SAPNE em 1997, foram resgatadas informações de 310. A falta de registros evidenciada é resultado da falta de

planejamento mencionado no estudo anterior e que gerou a ausência de dados oficiais, mesmo assim, Prieto e Sousa (2006) destacam que a colaboração das professoras foi imprescindível, pois, em seus "cadernos", havia informações valiosas.

Para traçar a trajetória, as autoras fizeram as perguntas elencadas a seguir, porém, de forma sucinta, destacam-se as respostas: Os alunos continuavam no ensino regular? Somente 26% dos alunos dos quais obtiveram informações não permaneceram no atendimento escolar integrado; Que motivos levaram ao desligamento de alunos da SAPNE? Apenas 12% saíram da SAPNE "por bom desempenho", entretanto, a maioria das justificativas para o desligamento dos alunos recaía sobre razões administrativas ou legais e não educacionais, sem falar que, segundo relataram algumas professoras, as mães eram as responsáveis pela interrupção do atendimento de seus filhos na SAPNE; Que motivos levaram os alunos às SAPNEs? Não se obteve esclarecimento para 123 dos 310 alunos, ou seja, para 40% dos alunos não foram indicadas pela professora as causas do seu encaminhamento, fato que, segundo Prieto e Sousa (2006, p. 197), "merece registro porque era previsto na legislação em vigência à época que o encaminhamento de alunos para a SAPNE fosse precedido de diagnóstico médico ou psicológico, no caso de suspeita de deficiência mental" (BRASIL, 1994). Como vinha sendo o desempenho escolar dos alunos das SAPNE? Verificou-se a predominância do conceito "não satisfatório" a eles, pelos professores do ensino comum, à exceção das disciplinas de educação artística e física.

Da análise de todos esses questionamentos, restou comprovado que, embora haja políticas públicas ancoradas na perspectiva da educação inclusiva, o acesso ao atendimento educacional especializado e a qualidade desses serviços ainda se continuam com muitas controvérsias.

Os dois estudos que serão a seguir analisados, um de Fontes (2002) e o outro de Fonseca (2002), também estão relacionados a uma questão muito pouco explorada pelos pesquisadores e estudiosos da Educação Especial: as classes hospitalares. Embora esta se configure uma forma de atendimento educacional especial, conforme preconizado pelo § 1º, do artigo 13, da Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a).

O estudo de Fontes (2002) buscou, por meio da implementação de uma Classe Hospitalar na pediatria do Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), situado em Niterói, RJ, atingir os seguintes objetivos: verificar a incidência de crianças com necessidades educacionais especiais; levantar a demanda escolar dentre as crianças e os adolescentes com necessidades educativas especiais; estabelecer contato com suas escolas de origem, a fim de garantir sequência pedagógica durante a internação do educando; favorecer acompanhamento

pedagógico do educando durante sua internação; avaliar os resultados dessa etapa e, por último, estabelecer contatos com órgãos governamentais que se interessem em fazer parceria para implantação da Classe Hospitalar no HUAP. A metodologia utilizada foi a pesquisa em ação e o levantamento dos dados ocorreu basicamente por visitas de observação, entrevistas informais com as crianças, os adolescentes, os familiares, o funcionário e a equipe técnica e acompanhamento pedagógico na Enfermaria Pediátrica do Hospital.

Os resultados demonstrados por Fontes (2002) indicam que, de maneira geral, as crianças e os adolescentes apresentavam necessidades educativas especiais com atrasos escolares decorrentes da perda de conteúdos e do afastamento da escola, em razão das frequentes internações e não necessariamente em razão de deficiências. Das 30 crianças inseridas nas pesquisas, 19 delas encontravam-se matriculadas em alguns estabelecimentos de ensino e destas, 14 pertenciam à rede regular de ensino público. Com relação ao trabalho pedagógico, a autora ressalta que foi observado estritamente o conteúdo do ensino regular e que a única alteração era quanto ao método, tendo em vista as condições em que se encontravam as crianças, ou seja, hospitalizadas. O acompanhamento pedagógico perpassou desde as atividades lúdicas até atividades que proporcionassem a continuidade ao currículo escolar dentro das limitações do espaço hospitalar, para facilitar o retorno da criança para a escola ao término de sua internação. Tanto é que esse trabalho alcançou resultados positivos, conforme destaca a autora:

> O projeto obteve resultados satisfatórios no acompanhamento escolar das crianças e adolescentes internados, observados através de seus progressos na escrita e na leitura, de uma melhor socialização entre as crianças e da oportunidade de expressão mais livre de seus pensamentos e sentimentos em relação ao processo de hospitalização. Resultados esses que têm enfatizado a busca da implantação oficial da Classe Hospitalar no HUAP, bem como, a superação do isolamento estigmatizante proporcionado pelo simples rótulo de se estar doente, alcançadas através de soluções não paliativas para a instalação da qualidade na vida das crianças internadas nesta instituição hospitalar. (FONTES, 2002, p. 51-52).

Ademais, a relevância da pesquisa proporcionou a abertura no HUAP de um espaço físico e ideológico destinado efetivamente às atividades pedagógicas num ambiente originalmente associado a atividades apenas recreativas, viabilizando futuramente a implantação oficial da Classe Hospitalar no HUAP, dessa forma o atendimento escolar dessas crianças poderá ter continuidade.

Nessa mesma perspectiva, Fonseca (2002) buscou identificar o quantitativo de classes hospitalares em funcionamento no Brasil bem como analisar os aspectos de implantação e implementação das mesmas. Dessa forma, questões sobre o cenário administrativo,

profissional, de clientela, de espaço físico e de recursos disponíveis ao serviço foram identificadas.

Inicialmente a autora informa o cenário brasileiro das classes hospitalares, consignando a existência de 74 hospitais que possuem esse atendimento para seus pacientes, 11 deles são infantis, e os demais são hospitais gerais com pediatria. A maioria das classes hospitalares se encontravam em hospitais públicos, sete em hospitais filantrópicos e um no particular. O total de profissionais envolvidos nesse atendimento é de 140 professores para atender em média 2.100 crianças e jovens internados (FONSECA, 1998, 2002; FONSECA; CECCIM, 2001).

O universo da pesquisa levou em consideração as 30 classes hospitalares que responderam aos formulários enviados por correio. Os resultados constatados por Fonseca (2002) demonstraram que não existe uniformidade na implantação e implementação das classes hospitalares, visto que diversas são as maneiras de sua organização, somente 31% das classes hospitalares possuem espaços físicos permanentes e exclusivos, nos demais casos, os espaços são adaptados, como por exemplo, salas cedidas no horário das aulas (15%) ou até mesmo em enfermarias (20%). Assim, se falta espaço físico falta também recursos materiais disponíveis.

A ausência de conhecimento sobre o convênio firmado entre os órgãos da Educação e da Saúde do Estado é outra questão de suma relevância, pois, 56% das classes hospitalares com convênio formal não tem conhecimento dos termos contidos no documento.

Essa ausência de conhecimento repercute diretamente nas questões administrativas, pois, apenas 3% tem seu funcionamento administrativo ocorrendo como sendo a classe hospitalar uma escola regular como qualquer outra, prevalecendo as classes hospitalares como um anexo administrativo de uma escola regular de ensino.

No tocante a formação dos professores envolvidos, 21% possuem algum tipo de pós-graduação, variando entre especialização até pós-doutoramento em Educação ou áreas afins, 27% possuem formação em Pedagogia e a maioria, ou seja, 34% possuem qualificação mínima equivalente ao ensino superior em áreas outras que Educação.

Com relação à clientela, 59% das classes hospitalares atendem crianças na faixa etária entre 6 e 12 anos, o tempo médio de internação dessas crianças é de um mês (33%), sendo as doenças respiratórias as mais responsáveis por internações (19%).

Dos 53% das classes hospitalares que afirmaram receber apoio e treinamento pedagógico recursos, somente 30% afirmaram que esse apoio acontece de forma mensal. Apenas 37% das classes contam com coordenação ou supervisão pedagógica.

Por fim, Fonseca (2002), ressalta que houve avanços sobre as classes hospitalares, porém, muito há que se desenvolver, principalmente de acordo com os resultados apresentados por essa pesquisa.

Outro importante serviço da Educação Especial que vem sendo priorizado no atual contexto da política nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos. Assim, três estudos (MORI; BRANDÃO, 2009; BAPTISTA, 2011; LOPES; MARQUEZINE, 2012) foram selecionados para discutir aqui esse importante serviço.

Mori e Brandão (2009), por meio desse estudo, buscaram conhecer como o atendimento educacional especializado realizado em uma sala de recursos para alunos com AH/SD no Estado do Paraná vinha sendo efetivado. Segundo as autoras, essa sala de recursos,

> [...] consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial em um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas. (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 486).

No caso específico do estudo,

> O referido serviço de apoio especializado tem como característica a suplementação ou enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo formal, bem como de temas que não estão presentes nos currículos convencionais, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos.
> As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com um cronograma a ser organizado pelo professor. (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 486).

À época do estudo, o Estado do Paraná contava com dez salas de recursos e três núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação e atendiam 220 alunos com AH/SD, sendo 74 de 1ª a 4ª e 146 de 5ª a 8ª série. O encaminhamento para o atendimento especializado em sala de recursos tinha como ponto crucial a identificação do aluno, pelo professor, em sala de aula. Contudo, esses professores recebiam orientação da equipe da área de AH/SD do Departamento de Educação Especial, da Secretaria da Educação do Paraná, a utilização da Lista de Indicadores do Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento de Lavras (MORI; BRANDÃO, 2009). De maneira geral, esse processo de identificação perpassava pela observação direta em sala de aula, com o intuito de identificar posturas que pudessem configurar as altas habilidades/superdotação. Para conhecer a proposta de atendimento e obter os dados sobre a sala de recursos, foram utilizadas entrevistas

semiestruturadas com duas professoras que atuavam nesse contexto escolar. Os dados obtidos foram organizados em quatro categorias e seguir expostas.

Embora as duas professoras participantes dessa pesquisa tivessem especialização em Educação Especial, somente uma tinha feito o curso de especialização específico sobre AH/SD (mínimo de 360 horas) e a outra, um curso integrado, com todas as áreas da Educação Especial, sendo uma disciplina do curso sobre AH/SD (30 horas). Entretanto, segundo Mori e Brandão (2009), os resultados indicam práticas pedagógicas pautadas no ecletismo e o esforço pessoal das docentes para equipar as suas salas. Com relação ao alunado, constataram-se diferentes maneiras de se avaliarem as AH/SD. Para o ingresso, utilizam a observação direta do aluno em sala de aula, entrevistas com pais e elaboração de relatório de encaminhamento. Todavia, posteriormente, as indicações passaram a ser feitas de maneira informal, sem sistemática. O trabalho nessas salas é planejado de acordo com os interesses e habilidades dos alunos, bem como com a colaboração de outros profissionais, conforme demonstra o depoimento de uma das professoras, aqui chamada de "A":

> Organizamos as oficinas com atividades do Tipo I, II e III. As do tipo I são exploratórias para alunos iniciantes com o objetivo de investigar interesses específicos ou afins, por exemplo: visita a museus, conhecimento dos diferentes espaços da própria escola, palestras sobre temas variados, vídeos como "mitos urbanos", entre outros. Do tipo II, são as pesquisas sobre os temas ou assuntos escolhidos e, do tipo III, temos o exemplo do grupo de literatura e do acantonamento que fizemos na escola. O portfólio possibilita a organização sistemática das atividades realizadas e a avaliação contínua das mesmas. (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 494).
> O planejamento inclui parcerias com instituições de ensino superior, neste momento contamos com equipes da PUC e da Tuiuti. Também contamos com professores da própria escola que orientam pesquisas em áreas específicas, como, por exemplo, a professora de biologia do ensino médio que desenvolve trabalhos sobre os pombos das praças da cidade, com grupo de alunos de 5a a 8a. Neste caso, o planejamento é feito em conjunto, incluindo o professor tutor e os alunos envolvidos, todos são responsáveis. (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 495).

Com relação à outra professora, conhecida como "B", observou-se uma preocupação maior com atividades práticas e em grupo; todavia, não conta com a participação de outros profissionais conforme ressaltado pela professora "A".

> No que se refere ao trabalho na Sala de Recursos, procuro explicar que não é uma sala de "super", dos "melhores" ou "mais inteligentes" para evitar o rótulo de superioridade e exclusivismo. Isto ocorre por causa dos comentários que as crianças em geral fazem a respeito desta sala e dos alunos que a frequentam. Temos trabalhado com jogos para desenvolver o raciocínio, atividades individuais ou de grupo com temas relacionados a sentimentos, emoções, companheirismo, autoconceito e pensamento criativo. Os alunos jogam na sala e às vezes levam os jogos para casa; eles adoram! As atividades que exploram sentimentos e emoções têm ajudado alguns que possuem dificuldade no relacionamento social. No decorrer dos atendimentos, verificamos a importância do trabalho em grupos, os alunos relatam, abertamente, o desejo de compartilhar suas atividades, ideias e interagir com pelo menos mais um ou dois colegas. (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 495, grifo das autoras).

As professoras demonstram preocupação com relação aos recursos materiais e equipamentos, tendo em vista que outros materiais interessantes e estimuladores poderiam ser agregados as suas salas.

> Necessitamos também de mapas, globo, Atlas e jogos de estratégias, entre outros; estamos aguardando da Secretaria de Educação. Faltam equipamentos, principalmente computador (B).

Ademais, mesmo com a constatação de dificuldades, é possível dar continuidade e efetivação à proposta com vistas a contribuir para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos superdotados, mas, mais do que o esforço docente, é imprescindível investir na formação de recursos humanos e nos recursos (MORI; BRANDÃO, 2009).

Em seu estudo, Baptista (2011) procura refletir sobre a ação pedagógica e os serviços educacionais especializados concernentes às pessoas com deficiência, tendo como referência as atuais conjunturas das políticas que recomendam a inclusão escolar. No entanto, para embasar as reflexões, o autor compara a tendência da Política Nacional de Educação Especial de 1994 com a da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, bem como com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, dando outro direcionamento aos serviços especializados (BRASIL, 2009a). Enquanto uma destacava a criação de pelo menos uma "classe especial em cada escola" (BRASIL, 1994b), e que essa classe, para alguns estudiosos (FERREIRA; NUNES, 1993), representava riscos, uma vez que poderia gerar o afastamento do ensino comum àqueles alunos que não apresentavam deficiências, mas dificuldades escolares, podendo agir como meio substitutivo; a outra, na perspectiva inclusiva ressalva que os serviços da Educação Especial devem ter caráter complementar ou suplementar e assim priorizaram a instalação de "salas de recursos multifuncionais" (BRASIL, 2008b, 2009).

Outra mudança significativa mencionada por Baptista (2011) refere-se à formação do professor do atendimento educacional especializado. Embora considere que o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 traga uma amplitude de ações em sua atuação, destaca o reconhecimento da necessidade de professores especializados para atuarem na Educação Especial e a imprescindibilidade da articulação destes com os professores do ensino comum. Entretanto, restringe sua importância "na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea" (BAPTISTA, 2011, p.65).

Nesse contexto é que se faz necessário um espaço de formação continuada, afinal, o profissional especializado precisa saber lidar muito bem com esses "recursos", uma vez que deve utilizá-los como instrumento, um meio para sua ação pedagógica (BAPTISTA, 2011).

Para compor o cenário dessa discussão, Lopes e Marquezine (2012) buscam analisar as percepções dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Para desenvolver a pesquisa, as autoras contaram com a participação de quatro profissionais da educação (diretora, supervisora, professora do 5º ano e professora da sala de recursos) da rede municipal de uma cidade localizada no norte do Paraná. As participantes foram submetidas a entrevistas semiestruturadas, elaboradas de acordo com a função que exercem, bem como seu papel nesse processo.

Além de mencionar os preceitos legais que regem a Educação Especial e as diretrizes normativas vigentes sobre o atendimento educacional especializado, as autoras ressaltam a ação pedagógica da Instrução n º 16/2011, do Estado do Paraná, que dispõe sobre os critérios para esse atendimento:

> O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando e ainda, de metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno. (PARANÁ, 2011).

Dessa forma, a sala de recursos apresenta-se como um auxílio, porém, as percepções que os professores trazem sobre o processo de inclusão, foram consideradas vagas, além de apresentarem um entendimento restrito sobre o público-alvo do atendimento educacional especializado.

> a) A inclusão seria de alunos com deficiências físicas e sensoriais, não com deficiência intelectual:
> [...] para nós era mais a inclusão de pessoas com deficiência física, motora, uma coisa [...], não pesada. [...] diferente desse incluir, que nós sentimos a necessidade de fazer um trabalho diferente, dentro da sala [...] regular. Bem diferente daquela inclusão que a gente tinha uma visão de adaptação de espaço físico, [...] uma inclusão para deficiente visual. Era essa que a gente estava esperando, não uma inclusão de crianças com déficit de atenção, com uma dificuldade de linguagem, todas aquelas inclusões que acontecem e a gente não tinha percebido que era uma inclusão. (PE4). (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 500, grifo nosso).

Outra questão de manifesta preocupação das autoras refere-se à forma como essas crianças estão sendo recebidas pela escola.

> [...] Nós vimos isso, assim, como naturalmente, porque nós já tínhamos as crianças, só não sabíamos como lidar adequadamente com elas. (PE1)
> [...] A gente tinha algumas dificuldades com algumas crianças. Recebíamos as crianças e não tínhamos aonde abrigá-las [...], uma sala adequada para elas. (PE1).
> [...] A maior dificuldade da inclusão que a gente sente, é quando, no momento em que o aluno está presente na sala regular, nas atividades que ele tem que realizar e ele não domina todas os pré-requisitos que ele deveria ter para desenvolver uma ou

> outra atividade no conteúdo de português, de matemática, e ai esse professor do regular tem que atender essa criança mais as necessidades dele (normais, da sala de aula), e ai o professor, [...] precisa de uma dinâmica que ele não domina. (PE2). (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 500).

A constatação da demora no processo de avaliação dos alunos é um problema a ser enfrentado, posto que as atividades devem ser planejadas pelos professores especializados e pela equipe pedagógica de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno. Fazer com que ele frequente a sala de recursos sem que o processo de avaliação esteja finalizado, merece, no mínimo, questionamentos em sua prática.

Mesmo com algumas dificuldades, as autoras concluem que, no local da pesquisa, a sala de recursos vem sendo desenvolvida com vistas a tornar possível o processo inclusivo. Todavia, é preciso compreender que esse espaço deve ser desafiador, distinguindo-se do aspecto de reforço escolar e de repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Desafiador o bastante para que o aluno, com deficiência, se sinta provocado a superar seus limites e assim ter condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Para Oliveira, A. (2004), o importante era descobrir o que pensavam os professores especializados sobre o conceito de deficiência. Para isso, buscou investigar suas representações sociais, considerando que estas constituem verdadeiras "teorias" sobre as quais os indivíduos ajustam seus conhecimentos e valores sobre os diversos acontecimentos sociais, e a partir daí passam a interagir com outras pessoas (OLIVEIRA, A., 2004). Nessa perspectiva é que Oliveira, A. (2004) destaca que o pensar e a conduta dos professores são importantes para "analisar os mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo" (GUIMARÃES, 2000, p. 53).

O estudo realizado na cidade de Marília, SP, contou com a participação de 23 professores especializados em quatro áreas de deficiência (auditiva, física, mental e visual) e que atuavam no atendimento educacional especializado, em classe especial ou sala de recursos, na rede pública estadual de ensino. A análise dos dados buscou compreender as concepções de deficiência com base nas concepções individual, psicossocial e interacionista. Os resultados encontrados constataram que 13 professores (56,6%) possuem uma concepção individual da deficiência, localizando-a em atributos individuais; 7 professores (30,4%) apresentam uma concepção psicossocial de deficiência, trazendo elementos que não são apenas intrínsecos ao indivíduo, mas consideram os fatores externos como também causas das deficiências; 3 (13%) apresentam uma concepção interacionista de deficiência, admitindo o papel da audiência e das interações sociais na interpretação da deficiência.

Assim, importante registar alguns relatos dos professores sobre as diferentes concepções de deficiência, registrando, respectivamente, a individual, a psicossocial e a interacionista:

> [...] tem o normal e o deficiente, o deficiente é diferente [...] é aquele que tem alguma coisa defasado. P4-DM.
> Dependendo da área não fica uma coisa muito especifica, quando ele não tem condições de frequentar uma classe comum, na parte escolar, os padrões de comportamento dele não estão adequados com a criança da classe comum.[...] Considero assim, o que tem um pouco de desvio dos padrões normais. P18- DF. (OLIVEIRA, A., 2004, p. 65, grifo nosso).
>
> Para mim é uma limitação que não é uma característica do deficiente [...] eu acho que tem a ver também com cultura, com o momento político também, tem a ver com, é lógico, com o biológico, essas coisas, mas eu também entendo que reflete o social. P5- DM.
>
> São crianças portadoras de necessidades especiais [...] que a deficiência são crianças desde com problemas, com uma sequela neurológica também, ou pelo convívio social, tiveram comportamento, problemas emocionais. P16-DM. (OLIVEIRA, A., 2004, p. 67-68).
>
> Essa indagação é minha também, parece que as pessoas confundem, quem que é, quem que faz parte da clientela da educação especial. [...] O aluno que precisa de educação especial não é só aquele que tem um déficit ou mental, ou visual ou auditivo, mas é aquele que ainda não conseguiu defesas para reagir no meio social, então o aluno que precisa daquele apoio, daquele amparo. *Aquele que tem dificuldades nas interações?* Exatamente, seja ele um deficiente que tenha adquirido uma deficiência ou que tenha uma deficiência mesmo, porque a nossa sociedade está gerando muita deficiência mesmo. P11- DM. (OLIVEIRA, A., 2004, p. 70-71, grifo nosso).

Com base nessas representações sociais dos professores, Oliveira, A., (2004, p. 72) conclui que as concepções sobre as deficiências "estão sustentadas em um pensar simplista, sem muitas argumentações teóricas e pragmáticas". O fato de 87% dos professores transferirem ao aluno com deficiência o encargo dessa condição, seja por condições individuais (47,8%), seja por causas psicossociais (39,2%), compromete as práticas pedagógicas, afinal, tira a responsabilidade da escola nesse processo. Assim, nesse sentido, Oliveira A., (2004) compartilha a ideia de Duarte (1996, p. 74) de que "um dos momentos decisivos da formação do indivíduo é aquele dirigido pelo trabalho educativo, isto é, pela educação escolar".

Intensificando os debates, Leite (2004) propõe reflexões sobre como o educador especial deve orientar suas ações educacionais para contribuir em um ensino de qualidade dos educandos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, procurou analisar as funções do professor especialista e sua atuação profissional no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, fazendo uma alusão a práticas pedagógicas que ainda promovem a

segregação desses educandos, no cenário educacional atual. No decorrer da análise textual, Leite (2004) recorreu aos pressupostos da psicologia sócio-histórica, para embasar teoricamente as reflexões apresentadas sobre a atuação do educador especial.

A reflexão tomará como ponto de partida as proposições legais feitas na Resolução CNE/CNB nº 2/2001 e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) concernentes à utilização de métodos, técnicas, estratégicas e recursos didático-pedagógicos que permitam que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha acesso aos conteúdos do currículo nacional comum.

Nesse ponto é que o problema reside, pois, segundo Leite (2004, p. 132, grifo nosso),

> [...] é comum na Educação Especial, em virtude da especificidade do seu alunado, verificar que o uso indiscriminado de estratégias e recursos pedagógicos se sobrepõe a preocupação de um ensino que assegure os objetivos e os conteúdos educacionais propostos no plano de ensino. Nesse contexto, os recursos, equipamentos e estratégias parecem assumir maior relevância no processo de aprendizado, como se fossem responsáveis pelo sucesso acadêmico do aluno, pois segundo Bueno (1993) os professores especialistas ainda resumem que a essencialidade de sua atuação está na adoção de técnicas e recursos pedagógicos especializados.
> Em outras palavras, a adoção de recursos pedagógicos deve ser entendida como um auxílio utilizado pelo professor para promover a sua prática pedagógica e não substitui-la, ou seja, o uso de recursos e estratégias didático-pedagógicas diferenciadas deve funcionar como facilitador do ensino e, consequentemente, da aprendizagem das temáticas educacionais. A Educação Especial não pode se resumir no emprego de um conjunto de adequações de estratégias e recursos pedagógicos para atender uma necessidade específica de seus aprendizes.

Nesse sentido, destaca-se novamente a necessidade de se considerarem as concepções dos professores especializados sobre o conceito de deficiência, bem como a compreensão de seu papel, ou seja, de um educador compromissado com a diversidade da sala de aula e que promova o desenvolvimento potencial desse alunado.

> [...] É relevante que o professor especialista considere que seu aluno, como qualquer aluno, independente das necessidades especiais que apresente ou da modalidade de ensino que frequente, possui um conjunto de peculiaridades que o torna indivíduo, pertencente à mesma espécie, porém distinto dos demais. No caso de alunos com necessidades educacionais especiais não é diferente, pois, apesar de apresentarem condições biológicas, culturais e/ou socioeconômicas diferenciadas - temporárias ou permanentes, têm que se beneficiar da oferta que um serviço educacional que permita acessar o currículo escolar comum, a partir das adequações que se fizerem necessárias. (LEITE, 2004, p. 136).

No decorrer do estudo, buscando demonstrar o descompasso entre o proposto pelas diretrizes da Educação Especial e as práticas educacionais, Leite (2004) recorre a estudos teóricos que ressaltam a ocorrência de ensino segregado (DECHICHI, 2001; OLIVEIRA, A., 2002; PADILHA, 1997, 2001; ZANOTTO, 2002), afirmando que

> Tal atuação distancia-se de uma prática pedagógica interessada na promoção do desenvolvimento das potencialidades do aluno, pois, muitas vezes, acaba por reforçar as suas dificuldades acadêmicas, quando propõem um ensino repetitivo e pouco preocupado em possibilitar a aprendizagem do saber historicamente construído. Agindo assim se abstém de promover um processo educacional que possibilite ao aluno se apropriar dos significados encontrados no contexto social, ficando muito aquém de uma das funções primordiais do ensino, ou seja, deixa de oferecer subsídios para o exercício da cidadania. (LEITE, 2004, p. 132-133).

Tomando como base o estudo feito por Glat, em 1999, sobre o atendimento educacional especializado com professores da Educação Especial, Leite (2004) referencia as conclusões constatadas por aquele autor, no referido estudo:

> [...] que os professores da Educação Especial se sentem segregados dos demais educadores do ambiente escolar, isolados como seus próprios alunos. De modo geral, as professoras entrevistadas se queixavam por não serem chamadas para elaborarem o planejamento pedagógico geral da escola, além de não serem convidadas para participarem de atividades sociais, promovidas pela comunidade escolar.
> Também foi constatado que elas demonstravam uma visão de atendimento educacional ao aluno com deficiência baseada em uma concepção assistencialista, adotando, geralmente, o referencial clínico de atendimento, fundamentado no modelo da reabilitação.
> Averiguou-se também que as professoras distanciavam-se do uso de uma prática didático-pedagógica voltada ao oferecimento de conteúdos curriculares, que assegurasse, por parte de seus alunos, o processo de construção de conhecimentos na área educacional (LEITE, 2004, p. 135).

Assim, a autora destaca a necessidade de propor uma prática pedagógica voltada para a mediação, e, segundo Vygotsky (1991 apud LEITE, 2004, p. 140), "essa ocorre pelo estabelecimento de um processo interativo ocorrido entre pares, a partir de intervenções sistemáticas que objetivem a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados". Ademais, essa prática pedagógica compromissada com a diversidade precisa perpassar primeiramente por uma "formação consistente, que englobe os conteúdos e as estratégias metodológicas necessárias para que o professor possa atuar com alunos com deficiência de modo responsável, na promoção do processo de ensino e de aprendizagem" (LEITE, 2004, p. 136), propondo a conscientização do que é ser um professor especialista.

Vistas todas essas considerações, é possível concluir que, mesmo que os alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles, o deficiente, estejam inseridos na escola regular com atendimento educacional especializado, a Educação Especial precisa passar por sérios ajustes, pois, na maioria das vezes, tem funcionado de maneira segregadora, tendo como principal questão a demarcação da deficiência no ambiente institucional, e ganha força nas representações sociais dos professores especialistas ou não, visto que estão focadas na concepção individual do deficiente.

Desse modo, espera-se que as contribuições levantadas no decorrer deste capítulo possam oferecer subsídios para reflexão e compreensão do contexto em que se encontra inserida a Educação Especial no Brasil. Para ampliar essas contribuições é que se pesquisou, de forma singular, a política de formação docente para a Educação Especial no Brasil.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Com base no levantamento feito anteriormente, é possível perceber que a tendência política da Educação Especial indica que a realização do ideário inclusivista está alicerçada na formação docente e no atendimento educacional especializado, todavia, influenciado ainda no modelo médico-psicológico, com foco nos recursos e técnicas em detrimento do pedagógico e sem articulação entre o atendimento educacional especializado e a classe comum (MICHELS, 2011). Insta registrar que a compreensão do modelo médico-psicológico apresentado ao longo do trabalho contou com as contribuições de Skrtic (1996) conforme apresentada no capítulo anterior quando analisado na categoria 2 o estudo de Michels (2005b).

Ademais, todo esse aparato propõe encontrar um único responsável pelo sucesso ou fracasso de um processo que é amplo e social. Michels (2004) ressalta que essa apreensão sobre a política de inclusão sinaliza um dos aspectos da "perspectiva propositiva".

Assim, com o intuito de discutir como essa formação vem ocorrendo, serão apresentadas inicialmente as proposições de formação de professores para a educação básica, depois para o ensino superior e por fim para o atendimento educacional especializado.

3.1 Formação de Professores e Educação Especial: Contribuições para a Educação

A compreensão global do contexto da formação de professores no Brasil carece, antes mesmo de se adentrar na análise das Políticas de Formação de Professores e das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei nº 9.394/1996, de uma breve explanação sobre a relevância da educação básica, principalmente no tocante a sua amplitude conceitual, posto que seja formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Partindo do processo histórico elitista e seletivo da educação brasileira, há de se considerar o avanço preconizado pelos artigos 21 e 22 da Lei nº 9.394/1996. Enquanto o primeiro consagra a educação básica como um nível de educação escolar, o segundo elege seus fins, que, por meio do desenvolvimento do educando, procura garantir a ascensão ao trabalho e a continuidade educacional, que vão ao encontro da previsão do artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

A educação básica, organizada em três etapas, deve ser compreendida sob a visão holística, conforme pontua Cury (2002, p.170): "[...] a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes". A partir dessa

afirmação é que se iniciam as reflexões sobre a formação de professores no Brasil na educação básica para os alunos público-alvo da Educação Especial.

No campo normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/1996 representa um marco, afinal, propôs mudanças que resultaram na reestruturação da composição dos níveis da educação, bem como na destinação de um capítulo para tratar da formação docente de maneira mais detalhada. Contudo, essas alterações não foram suficientes para gerar modificações circunstanciais, principalmente no cenário da formação docente.

Recentemente, entrou em vigor a Lei nº 12.796/2013, que alterou alguns artigos da Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação e outras providências. Em razão dessas alterações já terem sido mencionadas no primeiro capítulo, são destacadas agora somente as alterações sobre a formação de professores: nos artigos 62 e 62-A, alterações concernentes à formação docente. Todavia, manteve no *caput* do artigo 62 a redação anterior, mudando somente a questão dos anos de atuação do magistério no ensino fundamental, passando de quatro para cinco primeiros anos. Já nos parágrafos desse artigo, empreende-se o compromisso governamental de propor "mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública" (BRASIL, 1996, art. 62, § 4º), bem como o incentivo por meio de "bolsa de iniciação a docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior", com o objetivo de formar profissionais para atuar na educação básica (§ 5º, do artigo 62). Por fim, a redação do artigo 62-A vislumbra que essa formação, embora mencione a existência de "conteúdo técnico-pedagógico", pode ser realizada em "nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas" (BRASIL, 1996, grifo nosso), sendo garantida pelo parágrafo único do mesmo artigo a formação continuada de diferentes formas, como: "no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação" (BRASIL, 1996).

Assim, é possível identificar que, mesmo que o referido elemento normativo tenha disposições no sentido de que a formação docente para a educação básica deva ser feita em nível superior, existe a possiblidade de que outro nível de formação possa ser admitido, gerando a permanência da precarização da formação docente, posto que essas medidas retardem o processo de modificações do modelo atual de formação de professores.

Embora as alterações propostas pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a) tragam avanços na educação básica, no âmbito da formação docente, eles apresentaram-se com caráter inovatório muito tímido e singelo. É possível observar na deliberação do Parecer n.º 1

do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003 (BRASIL, 2003), que todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo, mesmo que não frequente curso em nível superior. Compreende-se que mudanças profundas necessitam de planejamentos para que não comprometam seu próprio êxito; contudo, há de se compreender a necessidade de alinhamentos das ações, bem como de investimentos que garantam a execução das propostas.

Ainda no tocante à formação docente, importante destacar alguns pontos da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, elaborada em maio de 2000 pelo Ministério da Educação. Em linhas gerais, a referida proposta apresenta um diagnóstico sobre a educação básica, questionando inclusive a ressignificação do papel docente diante de uma sociedade contemporânea, ressaltando, sobretudo, os desafios sobre a formação docente e a necessidade de rever esse modelo formador (BRASIL, 2000a, p.5). Nesse sentido, essa proposta explicita que essa revisão necessariamente deverá perpassar pelos campos institucional e curricular, e, dessa forma, o enfrentamento é amplo, pois:

> Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2000a, p. 12).

Dias et al. (2002) fazem considerações importantes quando relatam a experiência positiva de um programa de capacitação realizado em Ribeirão Preto, SP, e região entre 2001 e 2002 com profissionais que atuam com alunos surdos:

> [...] a capacitação proposta veio preencher a lacuna decorrente das exigências da nova política educacional, isto é, os profissionais devem ser capazes de promover a aprendizagem de todos os seus alunos. Além disso, nas capacitações oferecidas pela rede pública desta região, a educação dos surdos tem sido vista no âmbito geral da educação especial, sem considerar as características da comunidade surda: sua língua, sua cultura e suas formas de expressão; gerando angustia e falta de motivação nos profissionais. Muitos dos responsáveis por implementar politicas educacionais desconhecem questões importantes sobre os surdos e a complexidade do seu processo educacional, por falta de vivência ou formação específica, apresentando uma visão superficial para resolução dos problemas encontrados e não respondendo às colocações dos profissionais diretamente envolvidos com esses alunos. (DIAS et al., 2002, p. 178-179).

Da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, mencionada anteriormente, resultou o Parecer CNE/CP nº 9, de 8

de maio de 2001 (BRASIL, 2001c), e a elaboração da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esses documentos inseriram na formação docente uma série de orientações norteadoras na organização institucional e curricular, pontuando pela necessidade do preparo à diversidade, bem como a existência de conteúdos que permitam desenvolver o conhecimento sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, nos cursos que formam professores, ou seja, nas licenciaturas.

Assim, sob a égide do movimento inclusivo, embora vigente uma Política Nacional de Educação Especial voltada para a integração, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, publicou a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Essa Resolução trouxe de maneira bem detalhada como deverá ser feita a inserção escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, perpassando pelos seguintes itens: a obrigatoriedade da matrícula no sistema de ensino, sua organização institucional e curricular, conceituação da Educação Especial, o público-alvo desse atendimento especializado, o local onde esse atendimento deverá ser realizado, a criação de classes especiais de forma extraordinária, a acessibilidade em sentido amplo, a criação de classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar e, finalmente, o ponto que mais interessa neste momento: Quem poderá atuar? Qual a formação docente exigida? Como essa formação se dará?

Com base nesses questionamentos é que aqui se afirma: uma “escola para todos” requer muito mais do que a mera existência de conteúdos que versem sobre os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É preciso priorizar uma formação docente que viabilize mudanças realmente representativas, que rompam com as barreiras atitudinais arraigadas pelo processo histórico-social.

Segundo Cartolano (1998, p. 2, grifo do autor):

> [...] os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. Isso significa, por exemplo, saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da educação - a da "escola única" (Declaração de Salamanca, 1994), a "da Integração" (Política Nacional de Educação Especial, 1994) - a fim de reconhecer sua pertinência, ou não, às condições históricas existentes.

Segundo Dias et al. (2002, p. 179), “profissionais mais bem formados, teórica e praticamente, vislumbram, com maior clareza, a importância de sua função, encontrando motivação necessária para uma atuação responsável, eficiente e transformadora”.

Dessa forma, é primordial que o professor adquira conhecimentos que promovam o aprimoramento de uma postura crítica capaz de fazê-lo observar além de si mesmo. Por isso, a formação de professores chamada de licenciatura deve ser realista e com embasamento teórico sólido. Caso contrário, se continuará ouvindo por muito tempo as seguintes afirmações, segundo Leão, Doescher e Costa (2005, p.10):

> Não sou formada para exercer tal função. (P9)
> Não tenho formação acadêmica. (P14)
> Formação ineficiente. (P6)
> Minha formação é insuficiente para exercer minha função com estes alunos. (P5)

De acordo com Rios e Novaes (2009, p. 87):

> P de Ru 1:
> O que conheço é bem teórico. É obrigatório receber as crianças**,** mas a maioria dos professores não está preparada e a própria universidade deixa um pouco a desejar.
>
> P de Mi 1:
> No curso de especialização teve uma cadeira de educação especial e vi tudo isso, o que impõe a lei, o que assegura para essas crianças portadoras de tais deficiências, mas confesso que preciso viver, viver isso, para na verdade incluída, porque muitas outras dificuldades que a gente já viveu foram conflitantes para mim e para a escola. A gente pensar: isto é incluir ou excluir? O tempo que eu tenho maior para a pessoa que tem uma deficiência eu vou estar incluindo ou excluindo? Atividades que eu devo adequar porque ela tem um déficit que, seja qual for, eu vou estar incluindo ou excluindo. Eu considero as possibilidades da pessoa ou eu considero ela enquanto grupo?

No tocante à formação de professores da Educação Especial na educação básica, cabe ressaltar a Portaria Ministerial nº 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994a), que "recomenda" a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, nas licenciaturas e nos demais cursos de graduação; e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999b), que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, prevendo no § 2º, do artigo 27, a participação do MEC, ressalvada sua competência, na expedição de “instruções” para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa com deficiência (BRASIL, 1999b).

Nesse sentido, têm-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

(BRASIL, 2002a), prevendo "orientações" inerentes à formação para a atividade docente. Assim, é possível observar que essas três posturas, "recomendações", "instruções" e "orientações" dificultam uma ação ativa, capaz de cobrar a necessidade de enfrentamento do desconhecido.

Dessa forma, ocorre uma lacuna legal clara e menos tímida, sobre a obrigatoriedade de inserção nas grades curriculares das instituições superiores de uma disciplina sobre a Educação Especial na formação de professores, deixando a critério dessas instituições a organização curricular. Essa possibilidade de inserção ou não da disciplina apresenta-se como um grande desafio para a formação docente, visto que, uma vez presente na formação docente, deve ainda apresentar conteúdo e condições para que os professores possam se desenvolver efetivamente em sua prática e não precarizar a inclusão.

A partir dessas considerações, é importante indicar o que sentem os docentes:

> Tive oportunidade de fazer apenas um estágio, mas sinceramente não foi muito produtivo, pois estava muito longe da nossa realidade em sala de aula. (P7, Entrevista 7);
>
> Só tive chance de fazer um curso informativo sobre LIBRAS, mas na prática não me ajudou, foi muito básico e não me ajudou na prática com um aluno que tive em sala. (P8, Entrevista 8); [...]. (BRIANT; OLIVER, 2012, p. 148).
>
> Um professor universitário, meu colega dizia-me uma vez que tinha alunos com deficiências motoras em suas aulas e que a sua reação era de enorme embaraço, sobre as formas de se relacionar, ensinar e avaliar estes alunos. Optava assim por passar estes alunos baixando – escandalosamente na opinião dos restantes alunos – as exigências da avaliação. Assim tinha a certeza que não os voltaria a ver nas suas aulas... (RODRIGUES, D., 2004, p. 1).

Em decorrência desse desafio, alguns estudos foram iniciados na tentativa de identificar o contexto das universidades brasileiras, dentre eles: Bueno (2002), Michels (2005a, 2005b) e Almeida (2005), concluindo, por meio de indicadores, que a situação das universidades do Brasil evidencia o baixíssimo número de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura, além de verificar que a formação docente para a Educação Especial ainda constitui o modelo médico-psicológico.

Ademais, cabe mencionar a extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia prevista no artigo 10 da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do CNE (BRASIL, 2006), levando à compreensão de que as habilitações em Educação Especial não poderão ser mais oferecidas nos cursos de Pedagogia, ou seja, a formação do profissional da educação poderá ser realizada nos programas de formação continuada e em cursos de pós-graduação. Dessa forma, essa Resolução não prevê de forma explícita a necessidade de formação para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, todavia, menciona no inciso V, do artigo 5º, que o

egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a "reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas" (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Ademais, o relevante papel do professor "habilitado" em Educação Especial será tratado no próximo tópico quando aborda o atendimento educacional especializado para o público-alvo da Educação Especial.

Segundo Oliveira et al. (2005, grifo dos autores),

> [...] Parece confirmar-se, desta forma, um certo temor de que "os discursos mudam mais rapidamente do que as práticas e este descompasso pode originar uma retórica oca que não facilita um desenvolvimento institucional coerente e um enfrentamento das reais dificuldades".

No que tange à formação continuada, é importante destacar a existência do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por ser considerado um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b) e, implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior. O objetivo desse Programa é oferecer cursos para primeira e segunda licenciatura, bem como a formação pedagógica para aqueles docentes não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Assim, basta saber se esse Programa, que busca contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no País e que até 2012 implantou 1.920 turmas, contando com 54.000 professores da educação básica frequentando os referidos cursos localizados em 397 municípios do País, está efetivamente propiciando a melhoria dos conhecimentos pedagógicos.

Na intenção de analisar essa eficácia, ou seja, se está produzindo os efeitos para os quais foi elaborada, será feita uma breve articulação com as produções científicas da categoria 1 do capítulo anterior, que procurou analisar a formação de professores para a educação básica, com enfoque no público-alvo da Educação Especial.

Ressalvadas as peculiaridades das produções selecionadas, todas procuraram ao longo de seus estudos demonstrar a relevância de se ter uma formação docente adequada à diversidade, independentemente de se estar falando de professores capacitados ou especializados, afinal, o processo de inclusão escolar é um fenômeno amplo e, assim, não está adstrito somente às escolas e aos professores, mas, de forma geral, a toda a sociedade.

Assim, é de suma importância que a formação promova o senso crítico dos participantes. Nesse sentido, Lopes e Valdés (2003), após se depararem com o desastroso resultado de formação educacional de Fortaleza, CE, elaboraram um programa de formação preocupado com o enfoque sócio-histórico-cultural de Vigotsky e com o conceito de professor reflexivo, na intenção de aumentar a capacidade do professor para enfrentar a complexidade.

Corroborando com esse cenário, destacam-se os resultados dos estudos de Leonardo, Bray e Rossato (2009), bem como de Briant e Oliver (2012), uma vez que, o primeiro relata que 45,7% dos participantes, em razão de despreparo profissional, apontam dificuldade para trabalhar em sala de aula com o aluno com deficiência. Já o segundo estudo demonstra a predominância de angústias perante pouca formação e que acabam por gerar a sensação de incompetência nos professores.

Em decorrência disso, Leonardo, Bray e Rossato (2009) afirmaram, em seu estudo, que esses resultados representam uma incoerência, visto que os documentos normativos, que se referem à inclusão, preveem uma Escola para Todos oferecendo educação de qualidade e garantia de atendimento educacional especializado. Contudo, o que efetivamente se observa é que essa garantia somente corresponde ao direito de acesso à educação.

Ademais, parte do estudo de Bueno et al. (2005), referindo-se à formação docente em algumas regiões do Brasil, leva a afirmar a existência de uma incoerência entre o discurso e a prática, posto que, embora existam documentos legais norteadores, os resultados apresentados demonstram que não há uniformidade nos tipos de formação e requisitos para docência.

Por fim, o estudo de Toledo e Vitaliano (2012) merece ser destacado, pois demonstra ser possível gerar mudanças circunstanciais no atual e precário cenário de formação docente do sistema educacional brasileiro. Isto pode ser feito promovendo, por meio de um programa de formação, não só a superação da sensação de incompetência e de total despreparo vivenciado pelos professores, em relação à diversidade, mas, também, pela ampliação dos conhecimentos sobre as deficiências, além da mudança de postura desses profissionais em sala de aula, que culminará no desenvolvimento dos deficientes na questão da aprendizagem.

Dando sequência à discussão, cabe registrar as previsões que o novo Plano Nacional de Educação, ainda em tramitação no Congresso Nacional, faz, sobre a formação docente, prevendo na meta 15 e na estratégia 15.11, a garantia em regime de colaboração entre os entes da federação, dentro do prazo de um ano da vigência dessa lei, a implementação de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando a eles formação específica de nível superior na área de conhecimento em que atuam.

A meta 15 possui 11 estratégias, e a estratégia 15.5 prevê a implementação de programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a Educação Especial (grifo nosso). Por fim, cabe discutir a estratégia 15.6, que visa a promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, para assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação.

Assim, ante o atual contexto da formação docente e as previsões supramencionadas do novo Plano Nacional de Educação, há de se considerar que, ao menos na teoria, as propostas são condizentes e demonstram um conhecimento pontual dos problemas que impedem uma melhor formação docente. Basta saber se as metas e estratégias serão cumpridas.

Desse modo, observa-se, por meio da análise dos elementos normativos sobre a educação básica, que a formação de professores é complexa e em muitas situações adversa às necessidades dos docentes, pois depende de diversos fatores. É importante considerar que, em diversas situações, não proporciona o crescimento pessoal/profissional dos professores no contexto da Educação Especial, ou seja, não promove a superação dos problemas iniciais que envolvem a Educação Especial, como a identificação e caracterização das deficiências, o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais, dentre outros. Nesse sentido, precisa-se, agora, compreender o cenário da formação docente no ensino superior, compreendendo a inter-relação entre as formações inicial, em exercício e continuada.

3.2 Educação Especial no Ensino Superior: Contribuições para a Formação Docente

A preocupação com a formação docente no âmbito do ensino superior é relativamente recente, tendo em vista que, no Brasil, ele foi instituído no início do século XIX, mais precisamente a partir de 1808, quando da vinda da família imperial, sendo criados de forma isolada, específica e elitista, os cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (1817), de Desenho Técnico (1818) e o de Direito (1827), em São Paulo e Olinda (SAVIANI, 2010). Mas, em 1932, é que surge a primeira universidade no Brasil, fundada no Rio de Janeiro, e, segundo Stallivieri (2007), é

nesse momento que o cenário educacional superior toma novos rumos, os quais retratam quatro fases a seguir expostas:

> Num primeiro momento, as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. Instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional. No período de trinta anos, compreendido entre 1930 (revolução industrial) e 1964 (governo militar assume o poder), foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil. O surgimento das universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcaram a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas). Em 1968, inicia uma terceira fase da educação superior brasileira com o movimento da reforma universitária, que tinham como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior.
> O contexto da época, na década de 70, impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro. A partir dos anos 90, inicia uma quarta fase com a Constituição de 1988 e com a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade. (STALLIVIERI, 2007, p. 4).

Assim, é com o passar dos anos que essa oferta vai se intensificando e, em razão da necessidade de atender o contexto histórico, a formação docente se torna imprescindível. Já com relação à formação docente no âmbito da Educação Especial, a questão mostra-se muito mais intensa em razão do processo histórico de discriminação que assola a deficiência e as diversas mudanças conceituais e normativas. É importante registrar que o pioneirismo na formação de professores especializados para a Educação Especial se deu em 1977, na UNESP, com o oferecimento de habilitação em Educação Especial (JANES; OMOTE, 2013), e, em 1984, pela UFSM (MICHELS, 2005a), até que o artigo 10 da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e licenciatura e determinou a extinção do oferecimento das habilitações, focando a formação profissional nos cursos de pós-graduação. Atualmente tanto a UNESP quanto a UFSM oferecem curso de Licenciatura em Educação Especial.

Nesse diapasão, é importante mencionar que, desde a década de 1990, as políticas educacionais vêm sendo direcionadas à inclusão, disseminadas mundialmente por meio de documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção de Guatemala (BRASIL, 2001c). Ademais, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000b, p. 64), também, representou um avanço com a "criação de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana", baseada na formação de recursos humanos.

> A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e - aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2000b, p. 65).

Tais políticas de inclusão permitiram a ampliação das discussões sobre a Educação Especial, expondo seus próprios limites e envolvendo os diferentes níveis e modalidades de ensino. Embora, em decorrência disso, o reconhecimento da necessidade de uma formação docente no campo da Educação Especial tenha ocorrido, ele não foi tido como expressivo no âmbito do ensino superior.

De acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), as discussões sobre formação docente partem de forma geral da educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio, resguardando o nível superior das necessárias discussões. Pontua, ainda, que essa mesma reincidência ocorre na esfera da própria legislação educacional brasileira no que tange ao tratamento substancial do assunto, ocorrendo um tratamento normativo superficial.

Nesse mesmo sentido, relata Morosini (2000) ao mencionar a previsão dada pela Lei nº 9.394/1996:

> A principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua. (MOROSINI, 2000, p. 12, grifo do autor).

Corroborando com esse posicionamento sobre a legislação, Veiga (2006, p. 90, grifo da autora) esclarece:

> Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

O referido avanço, provocado pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000b) sobre a Educação Especial, deve ser considerado, também, na constituição dos cursos de formação sobre o aspecto da "inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais [...] nos programas de formação" (BRASIL, 2000b, p. 78).

Todavia, conforme ressalta Garcia (2013, p. 101),

> [...] tal princípio remete para uma discussão já bastante desenvolvida no campo, segundo a qual a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas.

Ademais, sustentam Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 273):

> Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, é um desafio e uma possibilidade metodológica na preparação pedagógica dos docentes universitários.

Dessa forma, para os referidos autores, é preciso superar o mero cumprimento do conteúdo proposto nessa disciplina, e conjugar que as novas formas de ensino e de construção do conteúdo são determinantes e fundamentais para a compreensão do próprio professor. Ressaltam os autores que essa superação deve ser norteada por um processo contínuo de construção e reflexão, que perpassa pela autocrítica, que deve ser sempre considerada nas escolhas desse profissional em sua atuação.

Buscando corroborar com as considerações supramencionadas por Garcia (2013), sobre a inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos relacionados ao público-alvo da Educação Especial, ressaltam-se as contribuições oriundas de Chacon (2004) e de Michels (2005b), ambos os estudos apresentados na categoria 2 do capítulo anterior, que tratou sobre a formação docente no ensino superior, com enfoque no público-alvo da Educação Especial.

Enquanto o estudo de Chacon (2004) visava a descobrir se a "recomendação" da Portaria nº 1.793/1994 favoreceu, ou não, ações que levaram à modificação dos currículos e, assim, inserções de disciplinas sobre Educação Especial, com vista a proporcionar melhor qualificação dos profissionais que atuavam com as pessoas público-alvo da Educação Especial, o de Michels (2005b) procurou discutir especificamente a formação de professores para a Educação Especial, no curso de Pedagogia da UFSC, no período de 1998-2001, quando coexistiram duas modalidades de habilitação: Educação Especial Regular e Emergencial; e, assim, descobrir qual o modelo de formação de professores para a Educação Especial estava vinculada. Em decorrência das análises das disciplinas e ementas das habilitações, Michels (2005b) conclui que tanto a modalidade regular quanto a emergencial estavam vinculadas e influenciadas pelas áreas da saúde e da psicologia, representando o já criticado modelo médico-psicológico.

Dessa forma, a luta não pode ficar adstrita à previsão e inserção de disciplinas e/ou a conteúdos sobre a Educação Especial, mas, acima de tudo, que essas previsões e inserções realmente promovam a superação do modelo que atribui ao aluno público-alvo da Educação Especial a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando a concepção social da deficiência.

3.2.1 Formação ou Preparação Docente?

Em decorrência da ausência de detalhamento do processo de formação docente no ensino superior no campo da Educação Especial, surge um questionamento no que tange aos termos "formação" e "preparação", ou melhor, sobre suas respectivas significações. Em um primeiro momento, tal questionamento apresenta-se desnecessário, uma vez que não aparenta grande distinção conceitual, sobretudo, em um segundo momento, uma análise pormenorizada do contexto leva a compreender que existe sim uma diferença de amplitude conceitual entre os termos. Enquanto na preparação se tem a ideia da obtenção por meio de algo prévio, acabado, devendo apenas passar por procedimentos técnicos para compor, como ocorre, por exemplo, no cumprimento das etapas de uma receita, na formação, pressupõe-se a ideia de algo a ser elaborado, desenvolvido, construído por partes, até que se obtenha a constituição almejada. Dessa forma, de acordo com Joaquim, Boas e Carrieri (2013, p.355):

> O processo de formação vai além da preparação, uma vez que está intimamente relacionado à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e envolve um aprimoramento didático, o que, em um processo preparatório, nem sempre é oportunizado. Já quando se fala em preparo, subentende-se que a pessoa detém aquele conhecimento e, portanto, está preparada.
> A preparação, sem uma preocupação com a formação pedagógica, tal como proposto na LDB (BRASIL, 1996), torna-se uma visão simplista, visto que o preparo para a docência está atrelado ao processo de formação desses professores.

Nesse mesmo sentido, Esteves e Pimenta (1993) apontam o "simplismo" que resume a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando-se a pedagogia como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Vitaliano (2007, p. 400) acrescenta que "ao tratarmos da formação pedagógica do professor universitário, esbarramos em várias questões, entre as quais sua falta de percepção quanto à importância dessa formação".

Ademais, observa-se que o art. 66 da LDB, de 1996, também explicita esse "simplismo" ao mencionar o termo "preparação" quando se reporta ao exercício do magistério superior.

> Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
> Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Outro ponto a ser ressaltado compreende o fato de que essa "preparação" deve ser realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*; todavia, não é o que ocorre de fato. Conforme afirma Cunha (2005), em razão desse contexto normativo cria-se uma cultura em que o relevante para o magistério superior é tão somente os conhecimentos que esse profissional adquiriu nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, seja no nível de mestrado ou doutorado. Isso gera, segundo a autora, um entendimento engessado, uma vez que esse processo não pode estar adstrito à titulação, devendo priorizar também estratégias que possibilitem aos alunos de graduação apropriar dos conhecimentos. Nesse sentido, Masetto (2003, p. 183-184) acredita que:

> [...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmamos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?

Dando prosseguimento, faz-se agora menção a algumas proposições legais relevantes na questão do magistério superior. A primeira delas é a Resolução CFE nº 5, de 10 de março de 1983, no art. 2º, inciso I, assegurando que: "[...] a pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias" (BRASIL, 1983). A segunda refere-se ao Parecer nº 12, de 26 de janeiro de 1993, do Conselho Federal de Educação, determinando que nos cursos de especialização fosse feita a oferta de uma disciplina sobre metodologia (BRASIL, 1993).

No entanto, o entendimento de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 155) é que "[...] geralmente, quando oferecida por profissionais da educação, essa disciplina até traz contribuições à formação docente, mas restritas aos aspectos de sala de aula, nem sempre fundadas em pesquisas recentes na área didática". A terceira Resolução, a CNE/CES nº 3, de 5 de outubro de 1999, no artigo 5º, § 1º, complementa com a seguinte recomendação: "[...] quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico dos cursos, o indispensável enfoque pedagógico" (BRASIL, 1999a). Todavia, essa previsão

foi revogada pela Resolução do CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001 (BRASIL, 2001b). Isto significa a extinção do primeiro parágrafo, do artigo 5º, que previa a introdução de uma disciplina sobre a metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, bem como retirou o dispositivo referente à disciplina que deveria ser cursada pelos pós-graduandos interessados em atuar como professores no ensino superior. Essa mesma orientação foi mantida na Resolução CNE/CES nº. 1, de 8 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a). Importante pontuar o alerta feito por Isaia (2006, p. 68):

> Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam a formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais.

O mais preocupante que se conclui dessas orientações normativas é que a formação docente no ensino superior não é tratada com o mesmo comprometimento da formação docente no ensino básico. Dessa forma, demonstra a fragilidade do sistema educacional brasileiro superior, uma vez que as ações elencadas anteriormente vislumbram a perpetuação de um nível educacional tímido, muito pouco explorado, retardando um sobressalto na qualidade do ensino superior no Brasil.

Outro ponto que vem sendo intensificado é o ensino superior a distância, visto que apresenta possibilidades de democratizar a educação na graduação, na pós-graduação e na formação docente em exercício. Contudo, é de extrema relevância que esse processo de democratização seja pautado sob a perspectiva realmente formadora que possa contribuir para a amplitude relacional, que é a docência. A utilização dos meios tecnológicos requer consciência e primordialmente o comprometimento institucional com a qualidade do ensino.

Essa disseminação do ensino superior a distância vai ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000b), fazendo menção, dentre vários objetivos e metas, no item 4, ao estabelecimento de um amplo crescimento do sistema interativo de educação a distância. O uso das tecnologias faz parte de um processo de mudança que foi instaurado na própria sociedade após a chamada Revolução Tecnológica e que "o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pelas lógicas e interesses do capitalismo avançado" (CASTELLS, 1999, p.31).

Levando em consideração que essas alterações sociais proporcionaram o uso exacerbado dessas tecnologias, importante ressaltar que, na maioria das vezes, os indivíduos inseridos nessa sociedade moderna não possuem a consciência exata da dimensão e da possibilidade de modificação do cenário cultural e educacional que essas tecnologias possibilitam. No entanto, o atual cenário social, ratificado por um dos objetivos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000b) supramencionado, corrobora para que uma nova relação com esse conhecimento comece a ser construído, ou seja, a proposta de expandir os sistemas interativos no mundo educacional toma rumo diverso do proposto no discurso político que anunciava a garantia de democratização do ensino.

Contudo, essa mudança de rumo provoca alterações que passam a representar desafios no ensino superior, principalmente para as universidades públicas, que têm o compromisso de desenvolver a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, as iniciativas do ensino superior a distância, no campo da formação de professores, tornam-se cada vez mais usuais, merecendo ser monitoradas, uma vez que questões pedagógicas podem sofrer uma fragmentação do ensino e, por consequência, uma queda na qualidade educacional.

Desse modo, mesmo com essas controvérsias sobre a inserção dessas tecnologias na formação docente na educação superior, é necessário que os professores cobrem um ajustamento do ensino superior, fortalecendo e proporcionando uma formação mais consistente e que contribua para a efetiva aquisição dos conhecimentos no magistério superior, combatendo a improvisação na formação de professores em serviço.

3.3 Formação Docente para a Educação Especial

Visando à consonância do objetivo assumido pelo Brasil sobre a construção de um sistema de educação inclusivo, houve por parte do governo uma iniciativa de implementar o componente curricular dos cursos que formam profissionais para atuar com pessoas que apresentam diferenças no funcionamento de suas habilidades cognitivas, físicas e/ou sensoriais, denominadas atualmente como público-alvo da Educação Especial. Assim, dentre as várias iniciativas, destaca-se a criação e implementação da Política Nacional de Educação Especial em 1994 (orientada na integração) pelo Ministério da Educação e do Desporto, por meio da recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793/1994 (BRASIL, 1994a). Com relação à referida recomendação da Portaria, cabe destacar uma citação do estudo proposto por Chacon (2004, p. 335, grifos do autor):

> Não foi possível levantar os reais motivos que levaram a maior parte desses cursos a não atender à referida *Recomendação*. Entretanto, o mecanismo adotado pela SEESP/MEC parece ter exercido influência, se não total, pelo menos parcial, e ainda que a *Recomendação* da Portaria nº 1.793 não tenha exercido a influência esperada, por ser uma Portaria Ministerial, *permite cobrança*.

Sobre a égide da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000b), ressalta-se a questão da formação continuada ganhando força a partir de 2003, com a instituição do "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade", promovido pela SEESP/MEC (BRASIL, 2004a). A finalidade assumida foi disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Esse mesmo Programa amplia o direcionamento, passando, desde 2007, a oferecer Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, articulado ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007b).

Desde 2008, a Educação Especial passa por redefinição conceitual e estrutural, uma vez que é apresentada uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, p. 5).

> O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.
>
> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.
>
> Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Outra questão bastante interessante refere-se aos objetivos dessa proposta, visto que enumera um conjunto de ações que devem ser proporcionadas por essa política, a fim de que possam assegurar a inclusão do público atualmente conhecido como público-alvo da Educação Especial:

> [...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, p. 6).

Assim, é possível, com base nessas informações e nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, observar que o atendimento educacional especializado, realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, é tratado como um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica. Conforme esclarece Garcia (2013, p. 106), "[...] podemos notar que a ênfase já não se encontra sobre a ideia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços". Essas mesmas orientações são apresentadas para o ensino superior:

> Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008b, p. 17).

Ainda no tocante à formação docente, importante mencionar o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que revogou o Decreto nº 6.571, de 17 de novembro de 2008 (BRASIL, 2008a), sobre o atendimento educacional especializado. Assim, o que é importante destacar no artigo 5º, que trata do apoio técnico e financeiro que a União proporcionará aos sistemas públicos de ensino, se refere aos incisos III e IV, pois, quando o compara com o artigo 3º do Decreto revogado, se percebe uma ampliação: o anterior não mencionava, em seu inciso II, a educação bilíngue e do Braile, constante no inciso III, do art. 5º, do Decreto nº 7.611/2011, bem como a preocupação na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais que constam no inciso IV do atual Decreto (BRASIL, 2011a).

Mesmo com mais essa previsão, é possível afirmar que não há profissionais suficientes no âmbito da Educação Especial e, em razão disso, muitos sustentam que não é possível incluir, disseminando a necessidade de manutenção das escolas especiais, o que acaba se tornando um argumento de peso, para esses defensores, o que compromete a efetiva implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, cabe a análise do artigo 59, inciso III, da LDB/1996, sobre a formação docente, bem como a discussão proposta por Bueno (1999) sobre os professores especialistas e generalistas.

> Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> [...]
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...]. (BRASIL, 1996).

Segundo Bueno (1999, p. 7),

> A dicotomia entre especialista e generalista se constitui em falsa questão, na medida em que a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, ao mesmo tempo em que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Partindo dessa discussão, pontua Garcia (2013, p. 115): "[...] o modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade".

Dessa forma, mesmo contando com uma tímida e superficial normatização, a formação docente da Educação Especial é avaliada pelo Estado avaliador que desconsidera fatores que devem ser levados em conta e que influenciam diretamente nos resultados do ensino superior.

A partir do exposto, verifica-se que o magistério apresenta ambiguidades estruturais que perpassam historicamente as práticas da formação de professores para a atuação com aluno público-alvo da Educação Especial. Sem falar no modelo médico-psicológico que constituiu a base de organização da grade curricular da maioria dos cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou mesmo aqueles que oferecem apenas disciplinas sobre Educação Especial (MICHELS, 2005).

Para superar as ambiguidades e o modelo de formação de professores, é preciso aprofundar as análises críticas das práticas e das bases teóricas que sustentam a formação docente. Isto porque a qualificação docente constitui, hoje, um dos grandes desafios da área da educação, uma vez que essa formação está voltada para o mero cumprimento do programa sem considerar se a carga horária e as disciplinas satisfazem as exigências de uma escola que necessite estar em sintonia com um novo padrão de sociedade para além de rótulos e classificações meramente técnicos.

Nesse sentido, destaca-se a mudança de definição de professor especializado para professor do atendimento educacional especializado. Retira-se do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e desloca para a

tarefa desse atendimento a marca de uma multifuncionalidade, que exige do professor uma formação eclética.

Embora a modalidade Educação Especial no Brasil tenha adotado uma perspectiva inclusiva, os estudos aqui apresentados sobre a formação de seus professores indicam a perpetuação do conhecimento hegemônico na Educação Especial, associada à carência de debate pedagógico e de discussões sobre o trabalho do professor. Assim, o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência.

3.4 Atendimento Educacional Especializado

Partindo da análise histórica da Educação Especial no Brasil, pode-se observar que esta se organizou como atendimento educacional especializado, embora estrutural e conceitualmente diverso do modelo que se apresenta na atualidade. Assim, teve seu início nas escolas especiais e classes especiais, sendo organizado de forma substitutiva ao ensino comum e baseado no modelo médico-psicológico (BRASIL, 2008b).

Contudo, mesmo que a Lei nº 4.024/1961 tenha previsto esse atendimento educacional a ser prestado pelo sistema geral de ensino, bem como a Lei nº 5.692/1971, que alterou alguns artigos da LDB de 1961, inserindo o "tratamento especial" aos deficientes em situação de atraso aos demais alunos tidos como "normais", foram de extrema relevância. Tais previsões se mostraram insuficientes para modificar o sistema de ensino integracionista, não oportunizando atender as necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008b).

Outra importante previsão legal sobre o atendimento educacional especializado pode ser encontrada com a promulgação da Constituição Federal da República em 1988, em seu artigo 208, inciso III, afirmando que esse atendimento deve ser ofertado "preferencialmente" na rede regular de ensino.

Mas foi a partir da década de 1990, sob o ideário inclusivista, é que a Educação Especial, influenciada por vários documentos legais internacionais a respeito das pessoas com deficiência, começa a estabelecer novos direcionamentos conceituais e estruturais, principalmente em 2002 e 2008, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse momento é que se pode observar expressamente que a Educação Especial é ampliada, promovendo a realização do

atendimento educacional especializado de maneira complementar ou suplementar, embora a Resolução nº 2/2001, no artigo 3º, mencione a forma substitutiva em alguns casos:

> Artigo 3º. Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001a, grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, mas sem a exceção do caráter substituto mencionado na referida Resolução, têm-se as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definindo que

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008b, p. 16, grifo nosso).

Assim, é importante deixar claro que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é mais do que garantir matrícula e manutenção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Muitos são os desafios, conforme conclui Prieto (2005, p. 5):

> [...] Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição – já existente nas escolas – e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos.
> Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecerem, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos.

Igualmente, cabe mencionar o estudo de Sousa e Prieto (2001) apresentado nas produções científicas da categoria 3 do capítulo anterior, que analisou o Atendimento Educacional Especializado. Ainda que essa pesquisa estivesse sob a égide da integração, suas contribuições foram extremamente importantes, visto que possibilitou visualizar problemas também presentes na perspectiva inclusiva. Assim, a tentativa de investigar a implantação e o funcionamento das SAPNEs, do aluno deficiente mental na Rede Regular de Ensino do Município de São Paulo, demonstrou que, embora houvesse previsão legal sobre a

necessidade de capacitação dos profissionais que atuariam nessas salas, na prática, essa capacitação não aconteceu. Sem falar na forma como os alunos eram encaminhados às SAPNEs, ou seja, esse encaminhamento estava atrelado ao desempenho escolar insatisfatório e sem o devido acompanhamento de um profissional qualificado ou até de uma equipe multidisciplinar. Dessa forma, a indignação não para no aspecto do encaminhamento, ela abrange também a questão da suspensão do atendimento em SAPNE, haja vista que "[...] é o professor da Sala que decide, conversando com o professor responsável pelo ensino comum" (SOUSA; PRIETO, 2001, p. 112). Infelizmente, essas desarticulações são ocorrências frequentes no atual cenário educacional brasileiro, com as salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, Baptista (2011) ressalta, em seu estudo, a importância de se ter um espaço de formação continuada, que proporcione ao professor especializado o aprimoramento desses "recursos", uma vez que deve utilizá-los como instrumento, um meio para sua ação pedagógica (BAPTISTA, 2011).

Ainda nessa perspectiva, Lopes e Marquezine (2012) constataram a demora no processo de avaliação dos alunos, fazendo com que estes frequentem a sala de recursos sem que o processo de avaliação esteja finalizado.

Nesse diapasão, sustentam Glat e Nogueira (2002, p. 26):

> [...] vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Várias iniciativas governamentais de promoção ao atendimento educacional especializado começaram a ser desempenhadas a partir de 2000, por exemplo: o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2004a), que visava a promover, dentre outras ações, a organização do atendimento educacional especializado; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na parte que se refere à implantação de salas de recursos e à formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007), bem como a publicação do Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado, mas, em 2009, com a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 (BRASIL, 2009a), é que esse atendimento passa a ter diretrizes operacionais, inclusive para implementar o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a).

Da análise do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, é que se pode observar de que forma o governo brasileiro pretende promover o atendimento educacional especializado:

"[...], prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais [...]" (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

De acordo com Nozu, Souza e Araujo (2013, p. 217), "[...] estas salas são espaços com recursos tecnológicos, instrumentos de comunicação e de acessibilidade, mobiliários e materiais pedagógicos, e propõem atender as diversas necessidades educacionais especiais". Assim, a grande inquietação que se instala é no tocante à forma reducionista como esse atendimento educacional especializado vem sendo desenvolvido, pois, segundo Nozu e Bruno (2012, p. 4326), vem ocorrendo "[...] a ênfase nos recursos, no instrumental, na tecnologia, em detrimento do pedagógico e do desenvolvimento humano".

Nesse mesmo sentido, Mendes (2011, p. 142) ressalta que o "serviço tamanho único" proposto pelas salas de recursos multifuncionais "[...] representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontram sustentação na literatura da área da Educação Especial, em termos de efetividade para atender às necessidades tão diversificadas desse alunado".

Outro ponto de extrema relevância refere-se à descentralização do planejamento educacional que culminou na municipalização do ensino fundamental, atribuindo aos municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica para organizar o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais a esse ensino (PRIETO, 2005). Dessa forma, a implementação dos serviços do atendimento educacional especializado fica condicionada ao tipo de gestão, podendo ocorrer muito aquém da perspectiva da educação inclusiva.

Prieto (2005, p. 15) afirma que

> Essa diretriz tem provocado alguns impactos no atendimento desse alunado. Algumas prefeituras criaram formas de atendimento educacional especializado, outras ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino, algumas estão apenas matriculando esses alunos em suas redes de ensino e há ainda as que desativaram alguns serviços prestados, como por exemplo, a oferta programas de transporte adaptado.

Outra abordagem não menos importante se refere à formação dos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, dispondo a Resolução CNE/CBE nº 2/2001, em seu artigo 18, parágrafos 1º e 2º, quem são esses professores capacitados e especializados mencionados pelo artigo 8º, inciso I da mesma Resolução.

> § 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

> II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
> III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
> IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.
> § 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001a, grifo nosso).

Portanto, a preocupação que se instala é sobre a forma como essa formação é realizada, principalmente quando se trata dos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, tendo em vista a amplitude de suas atribuições elencadas no artigo 13, da Resolução nº 4/2009. Se por um lado essa amplitude de ações pode gerar possibilidades interpretativas das práticas docentes, por outro, sobressalta a valorização destes, com outros profissionais, desde que haja a atuação conjunta (BAPTISTA, 2011).

Considerando que a atual política de Educação Especial propõe a oferta do atendimento educacional especializado prioritariamente centrado nas salas de recursos, assenta-se o que expressam Moretti e Corrêa (2009, p. 487): na perspectiva inclusiva, a sala de recursos se tornou muito importante, "pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar". Todavia, Arnal e Mori (2007, p.3) acautelam no sentido de que para ser considerado instrumento de inclusão, a sala de recursos precisa "[...] atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular". Mas, para que isso ocorra, é preciso romper com a ideia de que as técnicas e os recursos explicitados por todo o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que trata das atribuições do profissional do atendimento educacional especializado, devam se sobrepor às discussões pedagógicas (MICHELS, 2011).

Dessa forma, a preocupação com a qualidade da formação docente ocupa importante destaque na atual conjuntura, principalmente quando se verifica um expressivo aumento de 11,2% no número de matrículas nas classes comuns do ensino regular, de 558.423 matrículas em 2011 para 620.777 em 2012, conforme dados do Resumo Técnico do Censo Escolar de Educação Básica 2012 (BRASIL, 2012a).

Infelizmente, as políticas de formação docente no Brasil são influenciadas por reformas recomendadas pelas agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e a

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Em linhas gerais, procuram assegurar aos países em desenvolvimento consolidação de sua economia e promoção do desenvolvimento social e sustentável. Nessa lógica econômica, é que as reformas educacionais são inseridas. Assim, para garantir o crescimento econômico em uma sociedade globalizada, é necessário valorizar a educação, contudo, focada na formação de recursos humanos com "competitividade, eficácia, flexibilidade etc.", ou seja, compatíveis com a lógica econômica (PANSARDI, 2011, p. 135).

De acordo com Pansardi (2011, p. 136-137), citando Torres (2000), para o Banco Mundial,

> A educação é vista da ótica de um banco, com o olhar de um financista, de um economista. Como produzir melhor, com um menor custo?
> Os critérios são o do mercado, nesta visão a educação e um produto como qualquer outro. A escola e uma fornecedora de serviços, uma empresa. Sem compreender a especificidade da sala de aula e da aprendizagem, vistas como uma caixa-preta impenetrável, o Banco se volta para os insumos externos que qualificam ou não o produto final: o aluno. Cada insumo é visto em separado e é qualificado tendo em vista dois critérios: sua importância para a aprendizagem e o seu custo (relação custo-benefício).
> [...] O uso dos processos tecnológicos e a educação à distância servem não só como forma de baratear a formação docente como também para colocá-los no centro do processo de aprendizagem. Assim, se soma a busca de uma formação mais pratica onde se valorizam as experiências dos professores em detrimento a uma formação mais teórica.

Com relação à CEPAL, insta mencionar que a estratégia para superar as crises passadas e enfrentar o atual cenário globalizado foi a "Transformação Produtiva com Equidade", que acabou resultando no documento intitulado "Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade"**,** com publicação conjunta da UNESCO e CEPAL em 1992, sendo traduzida para o Brasil em 1995 (MOURA; SILVA, 2012). Essa proposta consiste primordialmente em "[...] ajudar a construir políticas de universalização e equalização de oportunidades educativas de boa qualidade e, por esta via, alavancar as possibilidades de transformação produtiva com equidade dos países da região" (CEPAL; UNESCO, 1995, p. iii). De acordo com esse documento, a educação necessita de uma reorganização, visto que "o compromisso com a qualidade e a capacidade para administrar de forma autônoma e responsável os estabelecimentos e recursos sob sua responsabilidade-aponta para a urgente necessidade de profissionalizar os professores" (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 294). Todavia, não se pode olvidar de que a "urgente necessidade de profissionalizar os professores" está compreendida sobre a lógica neoliberal e econômica, visto que "[...] a formação ao longo da vida, [...] deve ser mais relevante que a formação inicial" (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 297).

Nessa perspectiva, afirma Nardi (2010, p. 224):

> No Brasil, o alinhamento das orientações identificadas nos documentos da Cepal com a reforma educacional dos anos de 1990 pode ser apontado em relação a diversos aspectos. A organização e gestão do sistema educativo e da escola, um dos eixos da reforma, foi orientada pela descentralização e pela transferência de responsabilidades à escola, sob o discurso da ampliação da sua autonomia.

Assim, a perpetuação dessas convicções apresenta-se como "[...] uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue colonizar o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Diante disso, constata-se que, em 2007, o governo lança o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, instituído pela Portaria Normativa nº 12/2007, para "ofertar cursos de aperfeiçoamento ou especialização em Educação Especial, na modalidade distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB, por meio de instituições públicas de ensino superior" (BRASIL, 2007c, n.p.). Esse Programa tem por finalidade formar docentes das redes públicas de ensino, "que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, no contexto dos sistemas educacionais inclusivos" (BRASIL, 2007c, n.p.). Até setembro de 2010, esse Programa contava com a participação de 14 instituições públicas de educação superior, tendo ofertado no período de 2007 a 2010, 55 cursos de formação para 44.951 professores, em 2.729 municípios (BRASIL, 2010a, n.p.).

Mesmo diante da descrição dos resultados alcançados pelo programa de formação docente, questiona-se: Por que ainda não é possível observar uma melhoria na qualidade da formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado? A resposta pode parecer óbvia; contudo, não é fácil de ser respondida, posto que a transformação de um sistema educacional em um sistema educacional inclusivo vai além da oferta de matrículas nas classes comuns do ensino regular, bem como de uma formação genérica, superficial e sem articulação entre o atendimento educacional especializado e as classes comuns. Assim, o que se pode observar é a introdução da lógica empresarial na gestão educacional.

Outro importante questionamento sobre o atendimento educacional especializado se refere ao Decreto nº 7.611/2011, pois suas indagações se concentram em analisar de que forma e com que intensidade essa mudança legislativa pode alterar a proposta de inclusão escolar na perspectiva inclusiva, haja vista que todo o Decreto, seja de forma explícita ou implícita, torna clara a iniciativa de apoio à escola especial, conforme pontua Carvalho (2011)

em suas observações: “ainda que o texto do Decreto nº 7.611/2011 pudesse ser mais explícito, creio que ele induz, claramente, a toda uma nova atitude dos governos frente às escolas especiais”.

Ademais, para melhor entender esses questionamentos, insta mencionar alguns artigos e incisos do referido Decreto que possam colaborar para esse redirecionamento. Já no artigo 1º, são identificados oito incisos que tratam da inclusão de forma genérica, abrangendo ainda as classes e escolas especiais. Assim, os incisos que mais deixam claro essa iniciativa, mesmo de forma implícita, são:

> [...];
> III- não exclusão do *sistema educacional geral* sob alegação de deficiência;
> IV- garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> VIII- apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011a, grifo nosso).

Outra questão surge quando se compara o Decreto revogado nº 6.571/2008 com o Decreto nº 7.611/2011 no tocante aos objetivos do atendimento educacional especializado, visto que a redação do inciso I, do artigo 3º, não mais limita sua matrícula à rede pública regular de ensino e sim “ao ensino regular”; portanto, as escolas especiais credenciadas e/ou conveniadas estão inseridas nesse contexto. Outra inquietação refere-se ao apoio técnico e financeiro, mencionado no artigo 5º do Decreto nº 7.611/2011, às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, pois, antes, esse financiamento era direcionado somente ao sistema público de ensino; destarte, o mesmo artigo tem como finalidade a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado. Portanto, a depender das iniciativas perante as escolas especiais, essa oferta poderá ser reordenada de forma contínua pelas escolas especiais, o que contraria a própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, posto que não consagre uma Educação Especial para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, sim, atendimento educacional especializado.

Assim, é possível concluir que o direito fundamental à educação, previsto nos artigos 6º e 205 da Constituição Federal, é garantia de educação na perspectiva inclusiva e de qualidade para todos, de acesso e permanência na escola regular. Dessa forma, todos devem ficar atentos para que essa ampliação não exceda, devendo manter seu caráter complementar/suplementar e não substitutivo.

Necessário registrar que, em razão das inúmeras manifestações e dos pedidos de esclarecimento por parte de diversos setores sociais e educacionais sobre o Decreto nº

7.611/2011, o MEC expediu, em 8 de dezembro de 2011, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial, a Nota Técnica nº 62 (BRASIL, 2011b), cuja tentativa foi demonstrar que o atual Decreto não determina retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b). Sobre o mesmo documento legal, foi instaurado na Procuradoria da República em Pernambuco, o Procedimento Administrativo nº 1.26.000.003055/2011-71 (BRASIL, 2012b) para apurar possível inconstitucionalidade do aludido Decreto, uma vez que, segundo o representante Luiz Alberico Falcão, este iria de encontro aos preceitos previstos na Constituição Federal.

Tanto os relatores da Nota Técnica nº 62/2011 quanto do Procedimento Administrativo nº 1.26.000.003055/2011-71 concluíram de modo contrário aos questionamentos dos diversos setores sociais e educacionais, ratificando o não retrocesso e a constitucionalidade do Decreto nº 7.611/2011, respectivamente. A análise do Procurador da República de Pernambuco sobre o aludido Procedimento Administrativo versou sobre a análise genérica e técnica do Decreto, concluindo pela constitucionalidade, utilizando como referência, a própria Nota Técnica nº 62/2011, ou seja, restringiu o enfrentamento dos questionamentos sobre a ótica governamental, sem contribuição de grande relevância, conforme transcrição:

> [...] Este órgão ministerial não vislumbra qualquer afronta a tais normas em razão do teor do Decreto nº 7.611/2011. Pelo contrário. Este decreto tem por finalidade, justamente, regulamentar a citada determinação constitucional, somando esforços para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
> [...] Por fim, cumpre destacar os importantes comentários da Nota Técnica nº 62/2011/MEC/SECAD/DPEE (em anexo), elaborada pelo MEC após manifestações e pedidos de esclarecimentos de diversos setores sociais, a qual ratifica a legitimidade do Decreto nº 7.611/2011. (BRASIL, 2012b).

São importantes os trechos da opinião de Gonzaga (2011)[14] sobre o Decreto 7.611/2011:

> Especificamente em relação ao Decreto 7.611 [...]. Sua redação já representa um retrocesso. Ele revogou o Decreto 6.571, de 17.09.2008, que tratava do "atendimento educacional especializado" numa perspectiva de apoio e complemento aos serviços de educação inclusiva, sem deixar válvulas para a manutenção do ensino exclusivamente segregado de crianças e adolescentes com deficiência. A ênfase acima ao "exclusivamente" é para que fique claro que não há nada contra o ensino especializado historicamente oferecido por instituições filantrópicas, como APAE e outras. Esse ensino é importante, mas não deve ser o único ambiente educacional ao qual os alunos com deficiência devem ter acesso. Eles têm, também, o direito inalienável de estudarem em ambientes escolares comuns. Essa é a inovação chancelada pela Convenção da ONU quando, entre outros princípios,

[14]Eugenia Augusta Gonzaga, Procuradora da República em São Paulo, em uma matéria publicada pelo *site* Inclusão Já! em 24 de novembro de 2011.

> afirma, em seu artigo 24, que "os Estados Partes assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis" e enfatiza o direito de "acesso ao ensino primário inclusivo" (item 2, alínea "b"). Pois bem, o novo decreto, ao contrário do 6.571 – revogado – , afasta-se dessa linha porque contém o grave erro de colocar a chamada educação especial como algo à parte e até mais amplo que o atendimento educacional especializado – AEE. A diferença entre os dois institutos é a seguinte: a Constituição Federal de 1988 fala apenas em AEE, rompendo com a educação especial tal como era antes da CF/88, ou seja, ensino destinado a pessoas com deficiência, independentemente da idade do aluno e da frequência concomitante a uma escola comum. A redação do Decreto 7.611 também fere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – pois esta fala apenas em educação especial, mas a define como AEE. Logo, interpretada em conjunto com a CF, onde está escrito "educação especial" na LDBEN, leia-se AEE.
> No Decreto 7.611 não é possível fazer essa mesma leitura porque ele coloca os dois institutos em paralelo, o que nem a CF e nem a LDBEN fizeram. Colocar os dois institutos em paralelo pode ser uma sinalização de que se voltou a admitir a educação especial tal como era antes da CF/88. Seria um retrocesso e uma ofensa à Convenção. É grave, mas ainda é possível tratar essa questão apenas como uma problemática de redação, que pode vir a ser corrigida. (GONZAGA, 2011, p. 1).

Essa proposta, que reacende a polêmica sobre as escolas especiais e que representa o revigoramento do modelo integrador/segregador, vem gerando inúmeras manifestações e indignações, conforme ressaltado anteriormente. Nesse sentido, importante se faz registrar a existência de uma orientação dada pelo MEC, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – MEC/SECADI/DPEE, na Nota Técnica nº 55, expedida em 10 de maio de 2013 (BRASIL, 2013b). Essas orientações se referem à atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, considerando que as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns. Com base na previsão dessa Nota Técnica, reflete-se: se não estivesse efetivamente ocorrendo possibilidade de um revigoramento do modelo integrador/segregador, haveria a necessidade de o MEC elaborar mais um documento para nortear a atuação das escolas especiais? Declarando expressamente que "na perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado[...]" (BRASIL, 2013b, n.p.).

Lembrando que se o inciso III, do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 assegura o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, questiona-se: Por que ainda continuam existindo políticas públicas que fomentam que esse atendimento educacional especializado seja ofertado fora da rede regular de ensino?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desta pesquisa procurou-se consignar o momento em que o Brasil passou a preocupar-se com uma nova perspectiva educacional, a da educação inclusiva, pois a partir de 1990 vem se buscando a implementação de uma Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Essa perspectiva tem encontrado inúmeras barreiras, sejam elas, físicas, atitudinais, governamentais ou sociais. Contudo, nenhuma é tão dúbia quanto às barreiras atitudinais, afinal, as percepções e concepções que as pessoas trazem a respeito da diversidade geram consequências positivas ou negativas que podem ser vistas de imediato quando da implementação da educação inclusiva. Ainda mais quando essas barreiras atitudinais são identificadas nos professores, afinal, a educação é muito mais do que o oferecimento de matrícula no ensino regular. Diante disso, é necessária uma formação docente que proporcione o efetivo conhecimento sobre a diversidade, colaborando nesse processo que é amplo e social. Todavia, para que educação inclusiva possa ser um dia realidade, é preciso que haja a superação dessa sociedade que somente colabora para a exclusão e para uma competição exacerbada.

Assim, a partir dessas considerações iniciais, é preciso compreender a legislação que versa sobre a Educação Especial, bem como destacar contradições e mudanças na interpretação, principalmente com as recentes alterações legislativas ocorridas no final de 2011. Nesse sentido, foi constatado que até mesmo os documentos elencados como marco histórico na luta pela educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca de 1994, vislumbram a permanência das escolas especiais, mesmo que essas possibilidades sejam verificadas em casos excepcionais.

Chama-se a atenção para a possibilidade de outras interpretações jurídicas. Afinal, o fomento que as escolas especiais vêm recebendo pode contribuir para ampliar sua atuação, mesmo porque os discursos políticos passam pelo reconhecimento e aceitação dos sujeitos que dão vida a essas proposições, de acordo com suas vivências e interesses.

Embora se reconheça que os debates sobre a educação inclusiva tenham avançado, insta registrar que essas recentes alterações instalaram um cenário de insegurança e preocupação. Diante disso, procurou-se destacar como a Educação Especial foi sendo delineada ao longo dos tempos, perpassando desde as antigas legislações até as mais atuais proposições legais.

Desse modo, importante registrar que a validação dos demais documentos normativos que versam sobre a educação inclusiva deve perpassar por uma interpretação condizente e adequada à atual e vigente Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva de 2008, visto que vislumbra objetivos para assegurar a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial. Todavia, mesmo assim, foi possível observar recentes iniciativas governamentais que se apresentaram atentatórias ao ideário inclusivista, ressuscitando o modelo integrador/segregador.

Com base nessa possibilidade é que o problema da pesquisa foi instaurado, ou seja, a análise do Decreto nº 7.611/2011 e do Projeto de Lei nº 8.035/2010, referente ao Novo Plano Nacional de Educação, que passaram a integrar as principais discussões. Da análise inicial, do Decreto nº 7.611/2011, observou-se que as mudanças e contradições ficaram a cargo de uma reviravolta quanto às escolas especiais. Antes da entrada em vigor desse Decreto, as iniciativas perante as escolas especiais eram no sentido de restringir sua atuação, mesmo porque, ressalvadas suas contribuições decorrentes de um processo histórico excludente, as escolas especiais na perspectiva da educação inclusiva são tidas como segregadoras.

Outra importante mudança e contradição constatadas no referido Decreto estão relacionadas aos objetivos do Atendimento Educacional Especializado. O inciso I, do artigo 3º, não mais limita sua matrícula à rede pública regular de ensino e sim ao "ensino regular", inserindo as escolas especiais nesse contexto, desde que sejam credenciadas e/ou conveniadas. Ademais, a conjugação dos artigos 3º e 5º reforça a tese de ampliação do atendimento das escolas especiais, podendo vir a se tornar exclusivo na escola especial, o que contraria claramente a Constituição Federal de 1988, nos termos do inciso III, do artigo 208.

No tocante ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 sobre o Novo Plano Nacional de Educação, é relevante destacar que as análises se voltaram para o tão discutido e emendado texto da Meta 4. Embora este ainda esteja em trâmite no Senado Federal, uma importante consideração extraída dessas análises merece ser compartilhada, ou seja, a manobra dos defensores das escolas especiais em enfraquecer o discurso inclusivista proposto pela CONAE em 2010.

Nessa proposta inicial, o texto da Meta 4 previa que a educação do público-alvo da Educação Especial fosse feita na rede regular de ensino, sem ressalvas, e, dessa forma, propunha uma mudança mais adequada às lutas sociais relacionadas à Educação Especial. Afinal, essa radicalização tem muito mais a contribuir, pois acaba vinculando o governo não só na obrigação de implementar políticas públicas inclusivas, mas também na obrigação de

estabelecer e direcionar recursos que viabilizassem a iniciativa de universalizar essa educação.

No decorrer do trabalho, ressaltou-se que somente haveria a possibilidade de se pensar na efetividade de uma educação inclusiva se houvesse uma mudança radical. Contudo, não basta a existência de leis a determinar a inclusão, mas sim uma lei precisa promover a radicalização necessária para tirar a sociedade do *status quo*, pois, se sempre houver lacunas a permitir que alternativas sejam utilizadas, com grandes chances, corre-se o risco de que uma exceção venha a se tornar uma regra.

É importante ressaltar que toda lei, quando eficaz, produz normalmente efeitos positivos, e um deles se refere a seu efeito transformador, que é, na verdade, o efeito condicionante do Direito sobre a sociedade. Assim, em razão das necessidades sentidas, a norma estabelece novas diretrizes a serem seguidas e fixa novos princípios a serem observados em determinadas questões, bem como determina a realização de certas modificações.

A sociedade, então, para dar cumprimento à lei, tem que se estruturar, se equipar e, assim, vai operando sensíveis transformações em seu meio. Contudo, nessa mesma oportunidade é possível que, desse efeito transformador, surja um efeito negativo, tornando a lei ineficaz. Esse efeito, conhecido como misoneísmo, ou seja, a resistência às inovações ou transformações do *status quo* em razão de velhos hábitos, costumes emperrados, privilégios de grupos sociais, que impede que a lei seja aplicada ou mesmo elaborada. Por isso, é importante a conscientização de toda a sociedade para evitar que problemas como esses impeçam ou retardem as reformas sociais.

A manobra iniciada na Câmara dos Deputados foi aceita; tanto é que o texto inicial, fruto da CONAE, foi alterado e segue no Senado Federal muito diferente do original. Isto leva a crer, por meio da última atualização visualizada no Senado Federal, em 31 de dezembro de 2013, que o texto da Meta 4 aprovado não traz mudança circunstancial que possa transformar o sistema educacional brasileiro em um sistema educacional inclusivo, pelo contrário, observa-se uma tendência de manutenção.

A partir do estudo dos textos legais, foi verificado como os pesquisadores de políticas públicas do País têm se posicionado sobre o tema Educação Especial: com olhar atento à formação de docentes para a educação básica e o ensino superior e sobre o atendimento educacional especializado, uma vez que os professores são sujeitos constantemente mencionados nas diretrizes das políticas instituídas para a Educação Especial.

Do levantamento feito na Revista Brasileira de Educação Especial, foi possível perceber que a tendência política da Educação Especial indica que a realização do ideário inclusivista apresenta uma base fortemente ligada à formação docente e ao atendimento educacional especializado, incutindo a estes, o sucesso ou fracasso dessa proposta. Ademais, constatou-se que essa base encontra-se influenciada no modelo médico-psicológico e, em consequência disso, as concepções e percepções dos professores sobre a diversidade não são transformadas e superadas, comprometendo sua atuação em sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à ênfase secundária do aspecto pedagógico. Foi possível identificar uma forte valorização dos recursos e das técnicas em detrimento do pedagógico, que acabou sendo reforçada pelas iniciativas governamentais de priorizar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Assim, essa iniciativa somada à ausência de formação adequada vem culminando na má utilização desse recurso, sem falar ainda na constatação de desarticulação entre o atendimento educacional especializado e a classe comum.

Por fim, com o intuito de discutir como essa formação vem ocorrendo, foram apresentadas proposições de formação de professores para a Educação Básica, para o Ensino Superior e para o Atendimento Educacional Especializado. Dessas proposições, de forma geral, destaca-se o magistério, com ambiguidades estruturais que perpassam historicamente as práticas de formação.

Portanto, para superar as ambiguidades e o modelo de formação de professores, é preciso aprofundar as análises críticas das práticas e das bases teóricas que sustentam a formação docente. A qualificação docente constitui, hoje, um dos grandes desafios da área da educação. Isto porque essa formação está voltada para o mero cumprimento do programa sem considerar se a carga horária e as disciplinas satisfazem as exigências de uma escola que necessita estar em sintonia com um novo padrão de sociedade, para além de rótulos e classificações meramente técnicos.

Nesse sentido, destaca-se a mudança da definição do professor especializado para professor do atendimento educacional especializado, retirando do profissional e da formação, o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento, deslocando para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade, que exige do professor uma formação eclética.

Embora a modalidade Educação Especial no Brasil tenha adotado uma perspectiva inclusiva, os estudos aqui apresentados sobre a formação de seus professores indicam a perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial, associada à carência de

debate pedagógico e de discussões sobre o trabalho do professor. Assim, o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência.

Diante do exposto, compartilha-se a dificuldade de finalizar este estudo que mais suscita questionamento do que conclusões. Afinal, as duas recentes alterações legislativas, mencionadas no estudo, ainda se encontram candentes, como é o caso do Decreto nº 7.611/2011 quando foram questionadas as iniciativas perante as escolas especiais. É de suma relevância que tal questionamento seja objeto de acompanhamento científico para que se possa identificar se haverá mesmo a ampliação da atuação das escolas especiais. No caso do Projeto de Lei nº 8.035/2010, observar como se dará a aprovação definitiva pelo Congresso Nacional da Meta 4 e, assim, refletir sobre a necessidade de outros questionamentos e estudos.

Nesse contexto, coube analisar neste estudo se as inquietações apresentadas nas inúmeras manifestações sociais representavam ou não uma ameaça à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como ressaltar a precariedade da formação docente no atual cenário da educação brasileira.

Assim, finalizam-se essas considerações com uma reflexão acompanhada de um pedido: com a plena convicção de que não existe verdade absoluta, mas teses que se aproximam da verdade, solicita-se que esta pesquisa não seja vista como algo pronto e acabado. Que ela seja, por meio da criticidade, ponto de partida para novas reflexões, para contribuir na conscientização dos sujeitos envolvidos nesse processo, incluindo a sociedade. Só assim, será possível pensar na efetivação de uma educação de qualidade e que acolha a todos, independentemente de características especificas. Ressalta-se a importância da conscientização para que as pessoas não sejam objeto de manipulação de outras ou de grupos que somente buscam a perpetuação do poder e a realização dos seus interesses individuais e/ou grupais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALMEIDA, C. E. M. Universidade, educação especial e formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPEd, 2005. p.1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 20 maio 2011.

ANDRÉS, A. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades**: legislação e normas nacionais: legislação e normas internacionais. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3202/educacao_alunos_aparecida.pdf ?>. Acesso em: 18 ago. 2013.

ARANHA, M.S.F. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAUJO, L. A. D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: CORDE, 2003.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais**... Londrina: UEL, 2007.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.17, p.59-76, maio-ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_ arttext &pid=S1413-65382011000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal. Edições 70: Persona, 1977.

BARWALDT, R. **Ferramenta com recurso de voz***:* uma proposta para favorecer o processo de interação e inclusão dos cegos em ambientes virtuais de aprendizagem. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial,** Santa Maria, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acesso em: 18 ago. 2006.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 2, n. 3, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365381995000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 jan. 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº. 12, de 26 de janeiro de 1993**. Conselho Estadual de Educação e Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro - Secretaria Executiva do MEC. Encaminha documento: análise crítica dos programas de televisão, pedindo sugestão e apoio. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=46921>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. _____. **Resolução do CFE nº. 05, de 10 de março de 1983**. Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Brasília, 1983. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2341-resolucoes>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 19 de fevereiro de 2003**. Responde consulta sobre formação de professores para educação básica. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____._____._____. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____._____._____. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009a.

_____._____. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 01, de 8 de junho de 2007**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____._____._____. **Resolução CNE/CES nº. 01, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____._____._____. **Resolução CNE/CES nº. 03, de 5 de outubro de 1999**. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Revogada pela Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2341-resolucoes>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____._____. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2013.

_____._____. _____. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/ pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____._____. _____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____._____. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000a.

_____. **Constituição (1824)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Constituição (1891)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11

_____. **Constituição (1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Constituição (1937)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Constituição (1946)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Constituição (1967)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de novembro 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 nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. 10 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em:

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1969. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978**. Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.> Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394/1996. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.> Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.> Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1971. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br.> Acesso em: jul. 2013.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/ arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, 2001d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Lei nº 7.853,** de 24 de outubro de 1989. Estabelece apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Corde, 1989.

_____. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986**. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: MEC, 1986.

_____. _____. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado:** deficiência mental. Brasília: MEC, 2007b.

_____. _____. **Nota Técnica 55, de 10 de maio de 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. _____. **Nota técnica nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE, de 8 de dezembro de 2011**. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/12/09/ orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-o-decreto-no-7-6112011-nota-tecnica-no-62-2011-mec-secadi-dpee/>. Acesso em: 5 mar. 2012.

_____. _____. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. _____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/politica.pdf>. Acessos em: 27 fev. 2012; 10 ago. 2013.

_____. _____. **Portaria ministerial n. 1.793,** de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ port1793.pdf>. Acesso em: ago. 2013.

_____. _____. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003. Brasília, 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial". Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pde_ especial.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. _____. **Programa de formação continuada**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_67.php>. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. _____. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2004a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. _____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial.** Brasília, DF, 1994b. v.1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais***:* adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. _____. **Tabela 1**: número de matrículas na educação especial por etapa de ensino: Brasil: 2007-2012. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2012a.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.mpsc.mp.br/portal/conteudo/cao/cij/cartilha_acesso_deficientes_web.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. _____. **Procedimento Administrativo nº 1.26.000.003055/2011-71.** Brasília, 2012b. Disponível em: <http://www.prpe.mpf.gov.br/ internet/Areas-de-Atuacao/Cidadania/Atividade-extrajudicial/2012/PROMOCAO-DE-ARQUIVAMENTO-ref.-PROCEDIMENTO-ADM.-n1-1.26.000.003055-2011-71>. Acesso em: 5 mar. 2012.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>. Acesso em: 23 fev. 2012.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.18, n.1, p. 141-154, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141353820120001000 10&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

_____. As políticas de inclusão e a educação especial. **Fórum** (Braga), Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 5-11, 2000.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial** [*online*], v. 3, n.5, p. 7-25, 1999.

_____. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J.G.S.; FERREIRA, J. R.; BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, I. A.de.; KASSAR, M.M; FIGUEIREDO, R. V.de. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.11, n.1, p. 97-118, jan./abr. 2005.

_____. MELETTI, S. M. F. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Cadernos ANPAE**, v. 10, p. 1-13, 2011.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. **Educación fisica para niños y niñas com necessidades educativas especiales.** Malaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 1988. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Qualis Periódicos.** 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>. Acesso em: 13 jan. 2013.

CARBONARI, V. L. G. **Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS**. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos Cedes**: a nova LDB e as necessidades educativas especiais, Campinas, UNICAMP, ano 19, n. 46, p. 29-40, 1998.

CARVALHO, R. E. **Algumas observações acerca do Decreto nº 7.611/2011**. 2011. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/41485/apreciacao+do+decreto+n+7611+de+17+de+novembro+de+2011+considerando+as+instituicoes+privadas+sem+fins+lucrativos+especializadas+e+com+atuacao+exclusiva+em+educacao+especial>. Acesso em: 6 mar. 2012.

_____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>. Acesso em: 19 ago. 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEPAL-Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação e conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial**:** respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial n. 1.793, de 23/12/1994. **Revista Brasileira de Educação Espe**., Marília, v.10, n.3, p.321-336, 2004.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 ago. 2013.

DIAS, T.; PEDROSO, C.; ROCHA J.; ROCHA, P.; CORTEZ, R.; NISHI, R.; PAULA, J. de. A visão de profissionais multiplicadores em um programa de capacitação com enfoque bilíngue. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 8, p. 169-182, jul./dez. 2002.

DIAS, T.R.S. Porque uma revista de educação especial: o início. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.9, n.1, p.1-15, 2003.

DIDONET, V.; LOBO, H. H. de O. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 43-49.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: _____. **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência**: educação a distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995. v.3.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão. **Revista Educação Especia,**. Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a9.htm>. Acesso em: 18 ago. 2013.

EMMEL, M. L. G. Deficiência mental. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S.C.F. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p.141-153.

ESTEVES, A. J., PIMENTA, C. Notas sobre pedagogia universitária. In: ESTEVES, A. J.; STOER. **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1993.

FARIA, J.G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 1, abr. 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FERNANDES, F. Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional. In: BARROS, R. S. M. de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional.** São Paulo: Livraria Pioneira Ed., 1960. p. 217-306.

_____. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, E. M.; GLAT, R.; ORRICO, H.; REDIG, A. G.; FEIJÓ, G. A inclusão de pessoas com necessidades especiais através dos projetos de extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva da UERJ. **Revista Interagir***:* pensando a extensão. Rio de Janeiro: DEPEXT; UERJ, n. 7, p. 141-146, 2005.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

_____. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sammus, 2006. p.85-113.

_____. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil, **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 1, p. 101-107,1992.

FERREIRA, J.; NUNES, L. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **Em Aberto**, n.60, p.37-60, 1993.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes, M. C.R. de; LAPLANE, A.L.F. de; (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FLICK, U. O que é pesquisa qualitativa? In: FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, E.S. da. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 50., 1998, Natal. **Pôster**... Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 12-17 jul. 1998.

_____. Implantação e implementação de espaço escolar para hospitalizadas. **Rev. Bras. Educ. espec.,** v.8, n.2, 2002. Disponível em: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 25 ago. 2013.

FONSECA, E.S.; CECCIM, R.B. Classes hospitalares: onde, quantas e por quê? In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 1., Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: Gráfica da UERJ, 2001. p.15-18.

FONTES, R. de S. A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular. **Rev. Bras. Educ. espec.,** v.8, n.1, 2002. Disponível em: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____; PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O uso da abordagem etnográfica em pesquisas sobre educação inclusiva. In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO, 2., 2007, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

FOREST, M., PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2013.

FREIRE, F. M. P.; ROCHA, H. V. da. **Informática e educação especial**: cursos a distância para professores. Campinas: NIED/UNICAMP, 2002. Disponível em: <http://www.teleduc.org.br/ artigos/11_fernanda_ed2002.pdf>. Acesso em: 18 set. 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23, v. 1.

_____; MICHELS, M.H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.,** v.17, p. 105-124, 2011. Edição especial. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>. Acesso em: 15 jul. 2013.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva***:* cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, R**. A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras,1998.

_____; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais***:* o olhar paterno. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

_____; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília: MEC/SEESP, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

_____. NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, n. 15, p. 1-12, 2006.
Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 20 jul.2013.

GOMES, N. L. A CONAE, a diversidade e o novo PNE. In: RONCA, A. C. C.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Da CONAE ao PNE 2011-2020**. São Paulo: Moderna, 2010.

GONZAGA, E. A. **Alunos com deficiência e o recente decreto presidencial 7.611**: um retrocesso a ser corrigido. 24 nov. 2011. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/ 11/24/alunos-com-deficiencia-e-o-recente-decreto-presidencial-7-611-um-retrocesso-a-ser-corrigido/>. Acesso em: 6 mar. 2012.

GUIMARÃES, C.M. **Representações sociais e formação do professor pré-escolar**. 2000. 330 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

HEGARTY, S**. Educating children and you people with disabilities**: principles and the review of practice**.** Paris: UNESCO, 1993.

HELANDER, E. **Prejudice and dignity**: in introduction to community based rehabilitation. New York: Interregional Programme for Disabled People/United Nations Devilopment Programme, 1994.

HERCULIANI, C. E. **Desenvolvimento de um *software* de autoria para alunos deficientes não falantes nas atividades de contos de recontos de história**. 2007, 108f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2007.

HOGETOP, L. **A mediação com pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes de aprendizagem virtuais***:* desvelando caminhos para atuação na zona de desenvolvimento proximal. 2003.120f. Dissertação (Mestrado em Informática na Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas "Anísio Teixeira", 2006.

JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/03.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

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

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. _____. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A.A.V.; CARRIERI, A. de P. Estágio Docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v39n02/v39n02a05.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

JOAQUIM, N. Direito à educação à luz do direito educacional. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 16, n. 111, abr. 2013. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13083>. Acesso em: 10 jun. 2013.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios de uma implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno CEDES** [*online*], v. 19, n.46, p. 16-28, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2013.

KASSAR, M.C.M.; ARRUDA, E. E. de; SANTOS, M.M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., Vitória, 2006. **Anais**...Vitória: UFES, 2006. 1 CD-ROM.

KLEINA, C. **Formação continuada de professores para o uso da informática e tecnologias assistivas para alunos com deficiência física**. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

KLIEMANN, M. P. **A informática na educação especial e a questão da autonomia**. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAPLANE, A. L. F., PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc**. v. 31, n.112, p. 919-938, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300014>. Acesso em: 10 set. 2013.

LEÃO, A. M. de C.; DOESCHER, A. M. L. da. COSTA, M. da P. R. Perspectivas de formação docente e grupos diferenciados. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfeLinksArquivos/5eixo.pdf>. Acesso em: 1 2 set. 2013.

LEITE, L. P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.10, n.2, p.131-142, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 25 ago. 2013.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382009000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2013.

LEFÈBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIMA, H. **Travessia**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

LOPES, A.W. de A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.9, n.2, p.195-210, jul./dez. 2003.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n. 3, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2013.

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

MANZINI, E. J. Análise de artigos da revista brasileira de educação especial (1992-2002). **Rev. Bras.Ed. Esp**., Marília, v.9, n.1, p.13-24, 2003.

_____. Avaliação de periódicos científicos: Revista Brasileira de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 19, n. 1, p. 121-130, jan./mar. 2013.

_____; CORREA, P. M.; SILVA, M. O. Disseminação de conhecimento em educação especial no Brasil: as contribuições da ABPEE. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.15, p.181-196, 2009.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7–28.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARZIALE, M. H. P.; MENDES, I. A. C. O fator de impacto das publicações científicas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.10, n.4, p.446-447, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Dilemas e perspectivas da educação do portador de deficiência no novo milênio**. 1996a. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/dilema.htm>. Acesso em: 3 fev. 2013.

_____. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas**.** São Paulo: Cortez, 1996b.

_____. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CSV/FACITEC, 2011. p. 131-146. v. 2.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-559, 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, da Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/agosto, 2010.

_____. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEE, no. 24, p. 12-17, 2002.

MENEGAZZI, T. M. M. D. **A informática e a educação dos alunos incluídos no ensino regular numa escola pública da rede estadual do município de Santa Maria/RS**. 2004. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001)**: ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. 170 f. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu, 2005a. p.1-18. Disponível em: <http://www. 28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Rev. Educ. Espec**., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 8 fev.2013.

_____. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.11, n.2, p.255-272, maio/ago. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/ scielo.php?script= sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2014.

MILES, M. **Children with desabilities in ordinary:** Na action study of non-designed educational integration in Pakistan. Peshwar: The Mental heath Centre, 1985.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MIRANDA, P. de. **Direito à educação.** Rio de Janeiro: Editora Alba Limitada, 1933. (Collecção dos 5 Direitos do Homem – Sciencia e Trabalho, III. Direito à Educação).

MOÇO, A. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. **Revista Nova Escola**, n, 230, mar. 2010. Reportagem. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2012.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., Londrina, 2009. **Anais**... Londrina: UEL, 2009. p. 485-492 (1 CDROM).

MORI, N. N.R.; BRANDAO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 3, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2013.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In:_____. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília, DF: Pano Editora, 2000.

MOURA, K. L. de.; SILVA, I. M. de S. **O protagonismo da CEPAL e as políticas de formação docente**: a regulação entre campo-cidade? 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations> Acesso em: 2 jul. 2013.

NARDI, E. L. Descentralização na gestão e autonomia da escola: orientações da CEPAL para a reorganização institucional da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 205-230, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/263 /pdf_34>. Acesso em: 3 jul. 2013.

NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n.75, p. 149-170, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 jul. 2013.

NOZU, W.C.S.; SOUZA, C.J de; ARAUJO, D.A.de C. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado: os desafios para a interface entre o ensino especializado e o ensino comum. In: ARAUJO, D.A de C; SOUZA, A de (Org.). **Políticas públicas na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2013. p. 215-229.

_____; BRUNO, M.M.G. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino de Paranaíba/MS. In: CBEE, 5., 2012. São Carlos. **Anais...** , São Carlos, 2012. p. 4313-4328.

ODEH, M.M. O atendimento educacional para crianças com deficiência no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar. **Rev. bras. educ. espec.,** v.6, n.1, p. 27-42, 2000. Disponível em: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 25 ago. 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. de. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.10, n.1, p.59-74, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. **Representações sociais sobre a educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos e professores**. 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

_____; WOLF, F. I. O; MARTINS, S. E. S. O.; C. R. M; POKER, R. B.; DENARI, F. E. Conhecimento *versus* acolhimento: dilemas da inclusão da educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. GT3- Educação Especial. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindoia. **Anais**... Águas de Lindoia, SP, 25-29 set. 2005.

OLIVEIRA, R. P. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 153-190.

_____; ADRIÃO, T. (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo, 2007.

OLIVETO, J.; MANZINI, E.J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência***:* perspectiva e prática pedagógica. Marília:UNESP Marília Publicações, 1999.p.27-56.

ONU-Organização das Nações Unidas. C**onferência Mundial sobre Direitos Humanos.** 1993a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. 1993b. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Programa de ação mundial relativo às pessoas com deficiência**. 1981. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Resolução ONU nº 2.542**, **de 09 de dezembro de 1975.** Declaração dos direitos das pessoas deficientes. 1975. Disponível em: <http://www.seid.pi.gov.br/legislacao.php>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Resolução ONU nº 37/52, de 3 de dezembro de 1982.** Ano Internacional das Pessoas Deficientes. 1993c. Disponível em: <http://www.seid.pi.gov.br/legislacao.php>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ORTH, M. A.; MANGAN, P. K.V.; SARMENTO, D. F. Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script =sci_arttext&pid=S1413-65382011000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2013.

PACHECO, R. V.; COSTAS F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a12.htm>. Acesso em: 18 ago. 2006.

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial**. EccoS – Rev. Cient.,** São Paulo, n. 25, p. 127-142, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708008>. Acesso em: 3 ago. 2013.

PARANÁ. **Instrução 16/2011:** critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional – tipo I, na educação básica. Curitiba: SEED/SUED, 2011.

PEDRINELLI, V. J. Educação física adaptada: conceituação e terminologia. In:_____. **Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994. p.7-10.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 186-225.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; _____. CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. 2005. Disponível em: <http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=396>. Acesso em: 20 jul.2013.

_____; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid =S1413-65382006000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2013.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 130-157.

RIOS, N. V. de F.; NOVAES, B. C. de A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2013.

RODRIGUES, A. S. **A informática como uma ferramenta de apoio a inclusão do deficiente visual***:* Centro de Apoio Pedagógico Virtual para o Apoio a Inclusão do Deficiente Visual no Ensino Superior. 2007. 176f. Tese (Doutorado em Informática na Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RODRIGUES, D.A. Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, n. 23, 2004.

RODRIGUES, L.M. B.da C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 4, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2013.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil:** 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 127-153.

SANDER, B. **Educação brasileira:** valores formais e valores reais. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo: Fundação da Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

SANFELICE, J. L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.542-557, 2007.

SANTAROSA, L. M. C. et al. Formação de professores: referenciais na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de educação a distância**. Revista Educação**, Porto Alegre, v.3, n.63, p.531-545, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicaspucrs. br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2748/2095>. Acesso em: 18 set. 2013.

SANTOS, M. P. dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SANTOS, M. P. dos; SOUSA, L.P.F. de; ALVES, R.V.; GONZAGA, S.A. Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? **Integração, Brasília**, v. 14, n. 24, p. 30-33, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Portaria nº 6.159, de 9 de dezembro de 1994.** São Paulo: SME, 1994.

SASSAKI, R. K. **Inclusão***:* construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In: _____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional**.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 73-78. (Coleção Educação Contemporânea).

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F,; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SILVA, C. T. A.; GARIGLIO, J. A. A formação continuada de professores nas políticas de inclusão digital. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E

TECNOLÓGICA, **Profissionalização e formação de professores para ciências e tecnologia.** Belo Horizonte. 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/ galerias/ Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo13.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 1998. p. 39-40.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. M. (Compilador). **Interpretación de la discapacidad:** teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 35-72.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P.de; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 123-136.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. Atendimento educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNEs. **Rev. Bras. Educ. espec.,** v.7, n.1, 2001. Disponível em: <http://www.abpee.net/>. Acesso em: 25 ago. 2013.

STALLIVIERI, L. O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas. In: D.R. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (Org.). **Educación superior em América Latina y el Caribe**: sus estudiantes hoy. México: Gisela Rodríguez Ortíz, 2007, p. 1-22. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/cooperacao/ assessoria/artigos>. Acesso em: 23 fev. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

TIJIBOY, A. V. **Apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de pessoa com paralisia cerebral**. 2001. 245f. Tese (Doutorado em Informática na Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script =sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2013.

TOREZAN, A.M; CAIADO, K.R.M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? **Revista Brasileira em Educação Especial**, v.2, n.3, p. 31-37, 1995.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/txt/salamanca.txt>. Acesso em: 24 fev. 2012.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas "Anísio Teixeira", 2006.

VIEIRA, C. M. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão***:* efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. 2006. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

_____. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil: Império e República. Brasília: Liber Livro, 2008.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2013.

_____. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. 308f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

WEISS, A. M. L. **A hora e a vez do professor***:* desafios da formação reflexiva através da informática na educação especial. 2003. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.