

Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?

Generalists or Specialists? Teacher's formation and Special Educational needs

José Geraldo Silveira Bueno

Professor titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP) e do Mestrado em Educação (Universidade São Francisco)

RESUMO – Este trabalho, a partir dos princípios da Declaração de Salamanca, oriunda da Conferência Mundial de Educação Especial (1994), procura desenvolver reflexão crítica sobre a formação de professores e as políticas de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, na busca de resposta entre a formação de professores generalistas ou professores especialistas. Para tanto, analisa, primeiramente, as novas exigências impostas pela educação inclusiva, em termos de políticas educacionais e suas conseqüências tanto para a educação regular quanto para a educação inclusiva em relação à formação docente, com destaque para a formação do professor especializado. Conclui por considerar que 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.

Palavras-chave: formação docente – política educacional – Educação Especial

ABSTRACT – Considering the principles of the Salamanca Declaration, issued in the World Conference of Special Education of 1994, this paper attempts to present a critical reflection about the relationship between teachers' formation and policies for the inclusion of children with special education needs in regular schools, within the discussion of the question relative to generalist and specialist teachers. With such purpose, it analyses firstly the new demands posed by inclusive education, in terms of educational policies and their consequences for regular as well as special education. This analysis is followed by a critical discussion of the repercussions of inclusive education for teachers' formation, with emphasis on the specialized teacher. As a conclusion, it is suggested that the dicotomy between specialist and generalist constitutes a mistaken issue, since inclusive education assume that the regular school teachers have to acquire some type of specialization in order to face a population that presents peculiar characteristics, while the special school teachers have to expand their perspectives, traditionally centered on those characteristics.

Keywords: teachers' formation – educational politics – Special Education.

INTRODUÇÃO

Desde a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que a maior parte dessa população não apresenta nenhuma característica intrínseca que não permita tal inclusão, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 2).

A perspectiva da integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular não é nova. Já na constituição do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1974, a orientação se voltava para a *integração*:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes. (Brasil, MEC/Cenesp, 1974, p. 20)

O que então diferencia a *integração* da *inclusão*, já que tanto uma quanto a outra priorizam a incorporação de crianças com necessidades educativas especiais pelo ensino regular? A *inclusão* nada mais é do que a *integração* travestida de moderna?

Embora as duas perspectivas tenham como norte a incorporação dessas crianças pelo ensino regular, existem diferenças de fundo, expressas, pelo menos, por dois aspectos fundamentais. A *integração* tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais,¹ na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem”.

A *inclusão* coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, expressas pelas

(...) crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados. (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994, p. 4)

¹ Esse era o conceito utilizado na época, depois substituído por “portadores de necessidades educativas especiais”.

Tal distinção entre essas duas concepções de Educação Especial é produto de uma diferenciação básica em relação à escola na sociedade atual. A primeira, ao afirmar que a dificuldade da incorporação reside nas características dos excepcionais, deixa implícita uma visão acrítica da escola, isto é, considera que, de alguma forma, ela vem dando conta dos seus fins, pelo menos em relação aos alunos considerados normais. Isso fica ainda mais claro quando se verifica que as possibilidades de integração se baseiam em “diagnóstico seguro e avaliação contínua” (Brasil, MEC/Cenesp, 1974, p. 19).

A segunda, ao considerar que existem múltiplas diferenças – originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas –, tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta dessas diferenças, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está para que “elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças (...)”, assumindo que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994, p. 4).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca constitui avanço significativo, tendo em vista que não se volta a uma escola que, na prática, não existe, mas indica que todos os governos devem atribuir “a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (p. 2). Isto é, se por um lado a Declaração afirma o propósito da educação inclusiva, por outro aponta o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual o princípio primeiro, de que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (p. 1), não se efetivará.

Esses dois pólos da declaração parecem ser os que estabelecem os parâmetros através dos quais qualquer política de educação voltada às crianças e jovens com necessidades educativas especiais deva se pautar. Mas, como toda declaração política de largo alcance e em sociedades que se pretendem democráticas, ela suscita diferentes interpretações e oferece variadas possibilidades para sua consecução.

Este trabalho procura expor questões que precisam ser encaradas de frente por políticos, administradores, professores e pesquisadores da área da Educação Especial, na medida em que questões políticas de fundo, tais como as expostas acima, refletem-se nas ações por nós encetadas, sejam no âmbito dos sistemas de ensino, sejam no das instituições escolares, da sala de aula e dos estudos e pesquisas.

O estabelecimento de diretrizes e ações, nesse sentido, não pode deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente), quer nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a Educação Especial.

É dentro desses parâmetros que procurarei analisar a formação do professor para uma educação inclusiva, apontando questões que parecem ser fundamentais para que não se repitam, uma vez mais, os erros e desvios que caracterizaram a formação de professores em nosso país.

EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A perspectiva apontada pela Declaração de Salamanca de indicar enfaticamente a escola inclusiva – mas, ao mesmo tempo, reconhecer que esta só se efetivará com o aprimoramento, de fato, dos sistemas de ensino, sem o qual há o risco de não se oferecer oportunidades efetivas de aprendizagem e de se considerar que possam existir “fortes razões” que impeçam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular – oferece oportunidade para as mais diferentes posições.

É possível considerar, por exemplo, que determinadas “categorias” de necessidades educacionais especiais possam ser incluídas no ensino regular, enquanto outras não. Como o conceito de “necessidades educacionais especiais” tem se alargado, a ponto de se perder o consenso a respeito de qual população ele abarca, os princípios de Salamanca podem servir para sustentar posições que nada têm de novas. Pelo contrário, travestem de modernas posturas educacionais as mais retrógradas.

Corre-se o risco de se perpetuar uma divisão entre normalidade/anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar. Assim, crianças que não apresentem evidências de prejuízos orgânicos são aquelas que reúnem condições para serem incluídas, ao passo que as que possuem evidentes prejuízos orgânicos são aquelas sobre as quais existem “fortes razões” para não participar da escola inclusiva.

Sob essa ótica, a divisão entre os beneficiários da escola inclusiva e os que apresentam “fortes razões” para a não-inclusão ratificam a distinção entre crianças normais e crianças deficientes, baseadas no critério de grau: os mais lesados – sejam deficientes sensoriais, físicos ou mentais – não reuniriam condições para a inclusão, enquanto os deficientes leves e as crianças com distúrbios de aprendizagem deveriam ser incorporados pelo ensino regular.

Difícilmente alguém pode evitar uma sensação de *déjà vu* frente a essa posição. Esse parece ser um móvel presente desde os primórdios da educação escolar na sociedade moderna que, mesmo sofrendo críticas em boa parte dos discursos vigentes, mantém-se até os dias atuais, na medida em que ações políticas e pedagógicas efetivas parecem ratificar essa posição, já que, na prática, permanece a distinção entre a escolarização dos normais e a escolarização dos deficientes.

No pólo oposto, temos os novos arautos da Educação Especial, os que advogam a inclusão de toda e qualquer criança na escola regular, sem levar em consideração que a implementação dessa escola demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento dos sistemas de ensino, sem as quais não se garante um processo de escolarização de qualidade.

Para esses arautos, qualquer forma de educação que não seja a da inclusão no ensino regular é vista como ultrapassada, pois perpetua a segregação, a discrimi-

nação e o preconceito dos normais em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

Para eles, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e, entre elas, das crianças deficientes, por um passe de mágica – ou por uma “vontade iluminista” – resolveria os problemas da segregação, da discriminação e do preconceito, independentemente dos resultados dessa inclusão. O que importaria é colocar, numa mesma sala de aula, crianças normais e deficientes, pois isso garantiria a “democratização do acesso à educação” a estas últimas.

O que tanto uns (os defensores da divisão estanque entre ensino regular e ensino especial) quanto outros (os arautos da inclusão) não consideram é que a nossa escola regular bem como o ensino especial têm uma história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60 e 70. O que não querem encarar é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independentemente de ser do ensino regular ou do ensino especial, tendo em vista que tanto um quanto outro colocaram em seus ombros a responsabilidade pelo fracasso que sobre eles se abateu.

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre). Por sua vez, o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização.

É interessante, mas trágico, verificar que, por um lado, o sistema seriado tem servido, na escola regular, como forma de retenção de grande massa de alunos nos níveis iniciais de escolaridade e, mesmo assim, sem que os conteúdos correspondentes a esses níveis sejam minimamente atingidos. A grande massa de analfabetos funcionais com níveis de escolarização que não correspondem sequer às três séries iniciais do ensino fundamental (às vezes cumpridas em cinco, seis ou mais anos devido às repetências constantes) é a prova cabal disso. Por outro lado, a não-seriação oficial do ensino especial, que nasce exatamente sobre a crítica da seriação e da repetência, tem servido para a total falta de avaliação do processo pedagógico e se voltado, exatamente, contra a população à qual ela tem se estendido. Dessa forma, a falta de seriação serve à manutenção de grande massa de deficientes em níveis inferiores de escolarização, sem nenhuma avaliação do processo pedagógico desenvolvido e com a justificativa centrada nas dificuldades dessa população.²

² A esse respeito, consultar Sahda Marta Ide (Alfabetização e a Deficiência Mental, *in Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (1): 51-63, 1992. e Maria Cecília Carareto Ferreira (Repensar a Prática Educacional com Deficientes Mentais: uma contribuição à luz da psicologia sociohistórica, 18ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1995).

Ao que tudo indica, estaríamos num beco sem saída: “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”. Mas, na verdade, não é bem assim. O que parece caracterizar a trajetória da escola fundamental brasileira, entre ela o ensino especial, é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, consubstanciado em efetiva aprendizagem dos alunos. Aí é que a Educação Especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, no nível dos sistemas de ensino, das instituições escolares e da sala de aula.

Com relação ao ensino especial, a defesa, em princípio, de sistemas segregados de ensino, pouco tem servido para a melhoria da qualidade e da ampliação de oportunidades de inserção social do alunado a ela encaminhado. Nesse sentido, a educação inclusiva, como meta, como norte de uma política de Educação Especial, não merece ser contestada.

De que adianta a manutenção, por exemplo, de crianças deficientes em classes especiais se, ao fim de quatro, cinco e até mesmo 10 anos, elas não conseguem ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade? De que adianta considerar que a “classe x, y ou z” atingiu níveis de 3^a ou 4^a séries, se uma avaliação um pouco mais refinada comprova que essas crianças não conseguiram incorporar um mínimo de conteúdo correspondentes a essas mesmas séries?³

Nossa pergunta básica, como planejadores, administradores, professores, estudiosos e pesquisadores, deveria ser: *Quais os riscos efetivos que tais alunos correm se incluídos no sistema regular de ensino?* Se os riscos forem inexistentes ou muito pequenos, esses alunos deveriam se incorporar às classes regulares.

Mas a consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino.

Deve ser gradativa por ser necessário que tanto os sistemas de Educação Especial como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular.

Deve ser contínua, no sentido de ampliação constante dos processos de inclusão, para que essa inclusão não se baseie, novamente, nas supostas dificuldades genéricas de alunos, professores e escolas abstratos. Embora deva se voltar às possibilidades concretas dos alunos, dos professores e das escolas, que se diferenciam de classe para classe, de escola para escola, de sistema para sistema, o incremento da quantidade, como diria Gramsci (1984, pp. 50-51), revela incremento de qualidade. De nada adiantará, após determinado período de tempo, vangloriar-mos de termos conseguido a inclusão de tantos e quantos alunos com necessidades educativas

³ Para maiores esclarecimentos sobre essas questões, ver José Geraldo Silveira Bueno, *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1993, pp. 129-133.

especiais se não houver um incremento gradativo, contínuo e consistente do número de inclusões efetivadas.

Mas a primeira pergunta básica implica uma segunda: *Que ações precisam ser efetivadas para que se garanta inclusão com qualidade?*

Fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem.

No momento em que o princípio da promoção automática começa a ser defendido e implantando nos sistemas de ensino, os níveis de rendimento escolar passam a ser fundamentais para que se acompanhe, se ofereça assistência e se avalie os processos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições escolares.

Essa parece ser a dificuldade primeira a ser enfrentada, já que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. Isso se dá por esses professores terem calçado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado por eles atendido, pois o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências.

Nesse sentido, mais do que se constituírem em fatores positivos de uma educação inclusiva, têm reiterado uma visão dicotômica entre normalidade/deficiência, tendo em vista que suas ações básicas têm se restringido a apontar e oferecer subsídios aos professores do ensino regular no que concerne às dificuldades específicas do alunado com necessidades educativas especiais. Ora, se o professor especializado, ao participar de processo de ensino em conjunto com o professor do ensino regular demonstra, na prática, que esses alunos devem ser encarados a partir somente de suas dificuldades específicas, contribui para que sejam considerados, sempre, como alunos diferentes dos demais, como se esses “demais” constituíssem um grupo homogêneo e com dificuldades completamente diferentes das dos deficientes.

Não se está aqui negando que existam características e dificuldades inerentes a esta ou aquela deficiência, mas afirmando que boa parcela das dificuldades encontradas por esses alunos também ocorre com as chamadas crianças normais e que residem, no mais das vezes, em processos pedagógicos inadequados ou, pelo menos, não compatíveis com a clientela específica desta ou daquela classe. Mas para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade.

É claro que o incremento gradativo, contínuo e consistente das condições dos sistemas de ensino, com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico implica ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente (expressas por políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho etc.) e tantas outras.

Entre essas políticas de largo alcance, entretanto, deve ser incluída uma política de formação docente, pois a qualidade do professorado joga papel fundamental, embora não único, nesse processo de qualificação do ensino.

Dito isso, vai-se analisar, a partir de agora, as políticas de formação docente e apontar possíveis encaminhamentos no sentido de sua crescente qualificação.

A formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional:

- dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais”; e
- dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Cabe discutir essa questão à luz dos princípios, diretrizes e metas das políticas de formação docente, já que, antes de mais nada, estamos nos referindo a professores do ensino fundamental de um país concreto, o nosso, que possui uma política educacional concreta (explícita ou implícita).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Parece haver certo consenso, entre formuladores de políticas nacionais e profissionais e intelectuais da educação, quanto a ser desejável que os professores das primeiras séries do ensino fundamental sejam formados no ensino superior, assim como, para grande parte deles, nosso país ainda não reunir condições, em razão de condições sociais e econômicas e de nossa diversidade regional, para sua imediata implantação.

Tudo indica, também, ser consensual que a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino fundamental seja feita exclusivamente no ensino superior. Nesse sentido, embora as licenciaturas estejam sempre sob crivo crítico, parece existir uma diferença fundamental na perspectiva das exigências mínimas de formação entre o professor polivalente (de 1ª a 4ª séries) e o professor especialista (de 5ª a 8ª séries).

Essas diferenças estão expressas tanto na nova LDB como no Plano Nacional de Educação. Assim é que o Art. 62 da LDB define que a formação para o ensino básico deve ser realizada através de licenciatura de graduação plena, mas permite que

a formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental seja oferecida “em nível médio, na modalidade Normal”. Essa posição é reafirmada no documento Roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação (Brasil, MEC/INEP, 1997b, p. 55): “não se pode descurar da formação em nível médio a qual será por muito tempo necessária em muitas regiões do País”.

A perspectiva que atribui à falta de condições sociais o impedimento para a elevação da formação do professor das primeiras séries ao nível superior tem contribuído, de forma significativa, para a progressiva descaracterização e desprestígio dos professores das primeiras séries. Isso se dá porque ela:

- contribui para a indefinição de uma política nacional de formação docente, por não se tomar posição mínima sobre a docência responsável pela escolarização, à qual tem acesso a maioria das crianças brasileiras. Isto é, não conseguimos nos definir sobre uma questão preliminar, qual seja, em que nível de ensino específico ela deve ser feita;
- coloca a formação de professores realizada no ensino médio na posição de “eterna provisoriedade”, na medida em que considera que deveria ser efetuada no nível superior;
- coloca o problema em uma perspectiva política abstrata e descomprometida, ao atribuir a não-assunção da maior qualificação dessa formação a uma genérica “falta de condições”, como se tivessem sendo construídas sem a participação de instituições e profissionais do campo da educação.

E essa não é simplesmente uma posição dos formuladores de políticas educacionais, mas de grande parte da comunidade dos profissionais da educação, como podemos observar na afirmação de que “centros de referência são, por um lado, o *locus* da formação dos profissionais da educação nas instâncias formadoras como a escola normal, os centros de formação em nível de 2º Grau, o curso de pedagogia, os cursos das faculdades de educação ou similares e os cursos de licenciatura” (Brasil, Anfope, 1996, p. 16).

O fato de tanto os dirigentes quanto os estudiosos e institutos de formação não terem assumido posição frente a essa provisoriedade gerou uma série de práticas que têm servido muito mais para a descaracterização dessa formação, do que como fator para sua melhor qualificação.

O que ocorreu na realidade, desde as Leis 5.540 e 5.692 e dos Pareceres 251 e 252, do Conselho Federal de Educação-CFE, foi uma gradativa incorporação da formação do professor das primeiras séries pelas instituições de ensino superior, mas de forma totalmente desintegrada, na maior parte das vezes, fundamentada no princípio do “o que pode o mais, pode o menos”, com base, por exemplo, no Parecer 251, de Valnir Chagas, quanto a bastar a inclusão das disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau para que o estudante de Pedagogia adquirisse formação para assumir a função de professor das primeiras séries do 1º Grau.⁴

⁴ A esse respeito, ver CARVALHO, 1997.

Isto é, a incorporação da formação de professores das primeiras séries pelo ensino superior tem sido feita de forma a incluí-la como mero apêndice da formação do especialista, sem qualquer discussão mais aprofundada sobre os requisitos necessários para a melhor qualificação desses professores. Isso contribui, de forma significativa, para a manutenção de a visão de que, nesse nível escolar, “o ensino dado possui uma unidade toda natural, uma unidade muito simples, que não precisa ser cientificamente organizada: é a própria unidade da pessoa que ensina” (DURKHEIM, 1995, p. 14).⁵

Além disso, tendo em vista que não se assume, de fato, que durante os próximos *x* ou *y* anos, essa formação far-se-á *obrigatoriamente* no ensino médio, não se estabelece efetivamente uma política de qualificação imediata, como por exemplo, através da priorização, dentro do curso de Pedagogia, da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, já que essa é responsável pela formação do “professor do professor”.

Se a nova LDB não poderia, por conta de sua própria natureza como lei complementar, definir prazos para o final dessa provisoriedade, era de se esperar que o fizesse um Plano Nacional – que procura “colocar o Brasil num patamar compatível com o dos países desenvolvidos” (Brasil, MEC/INEP, 1997b, p. 3).

Consideramos que as metas apresentadas nesse documento são extremamente ambíguas e tímidas: projetam a revisão das licenciaturas e da habilitação magistério em dois anos e o estabelecimento de diretrizes para formação, em nível superior, de professores para as creches, a pré-escola e as quatro séries iniciais do ensino fundamental em um ano (Brasil, MEC/INEP, 1997, p. 57).

Ambígua e tímida porque, ao mesmo tempo em que procura promover e incentivar a formação do professor “polivalente” em nível superior, dá prazo de dois anos para a revisão dos cursos de magistério de nível médio. Ora, se a perspectiva é de que a ampla reformulação desses cursos se dê em dois anos, pode-se esperar que ela continue se realizando por um período relativamente longo.

Cabe, portanto, questionar se a expectativa governamental é de que a vigência de cursos de formação de professores em nível médio se efetive durante todo o período previsto para o Plano, já que uma ampla reformulação só tem sentido se for para perdurar por um período de tempo relativamente longo. Podemos, então, esperar que ao final do PNE os cursos de ensino médio ainda persistam?

Essa ambigüidade se expressa, também, na afirmação genérica de que várias regiões do país não terão condições imediatas ou próximas para elevar a formação desse professor ao nível superior. Na verdade, para nenhuma região do país, mesmo as mais desenvolvidas, até hoje foram estabelecidas metas definidas para essa elevação. Mesmo os Estados do Sudeste e do Sul, considerados os mais desenvolvidos, continuam oferecendo, basicamente, formação de professores para as primeiras sé-

⁵ Nos últimos anos, instituições de ensino superior, principalmente algumas universidades públicas, têm procurado construir propostas curriculares que superem essa visão.

ries do nível médio e o novo PNE não aponta nenhuma ênfase na diversificação de formação de acordo com as possibilidades regionais.

Por fim, essa ambigüidade se expressa na inclusão de um novo *locus* de formação: o instituto superior de educação. Da mesma forma que a ambigüidade detectada acima, aqui o PNE nada mais faz do que lembrar a criação desses institutos pela nova LDB, mas em suas metas nada há que se dirija especificamente a eles. Algumas das metas, é verdade, referem-se a cursos modulares noturnos e a elevação em nível superior da formação do professor polivalente, mas não há nenhuma referência quanto a isso dever ser tarefa desse institutos.

Todas essas considerações nos mostram que, pelo menos no que tange à uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva. Não por “genérica falta de condições”, mas por absoluta falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial, as universidades.

Na realidade, as faculdades e centros de educação, desde sua criação na década de 30, deram muito pouca ênfase à formação docente, centrando suas ações na formação do pedagogo ou do especialista em educação. Mesmo as licenciaturas, responsáveis pela formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino fundamental e para o ensino médio, foram, na maior parte das vezes, encaradas como apêndices dos cursos de pedagogia.

Os governos, tanto federais como estaduais, têm se escudado na “eterna provisoriade” para não investirem, maciçamente na formação em nível médio, já que a elevação da formação para o ensino superior foi sempre colocada como meta, mas constantemente relegada para “futuro incerto”.

Mais recentemente, ao contrário do ocorrido nos países de economia avançada, tem se colocado toda a ênfase na educação continuada, deixando implícito que a formação inicial não jogaria papel tão importante na qualidade do ensino e que a formação em serviço poderia suprir eventuais falhas.

Por fim, a nova figura jurídica dos “institutos superiores de educação” tem trazido mais perplexidades e dúvidas do que avanços, já que, por um lado, insere-se nessa ambigüidade do nível de formação. Por outro, como não foi consequência de um amplo debate sobre a formação docente, pode gerar um novo “monstrinho”, a exemplo das licenciaturas curtas impostas pela legislação do período militar.

Isto é, se o exemplo dos “institutos superiores de educação” europeus tem sido invocado para a defesa dessa nova instância, não se pode esquecer que, no caso da Europa, eles têm se constituído no núcleo central de formação docente, como parte de uma política efetiva de centralização da formação do educador como docente de alta qualificação. Na França, por exemplo, somente após a conclusão de cursos superiores de bacharelado é que são selecionados os candidatos para o magistério, os quais, após três anos de curso, têm contratação garantida pelo Estado, já que a abertura de vagas é planejada em função das necessidades de docentes exigidas pelo sistema de ensino.

No nosso caso, tendo em vista a proliferação de instituições de ensino superior privadas, de duvidosa qualidade, os “institutos superiores de educação”, se não fizerem parte de uma política clara de incremento da qualidade da formação docente, poderão se tornar a “nova licenciatura curta”, que formará (ou seria melhor dizer “desinformará”?) professores sob a ótica da economia de financiamento, de tempo e de qualidade.

Considerando as ponderações acima, parece evidente que não basta incluir nos currículos de formação de professores “conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais” (Brasil/MEC, p. 59), pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional.

Nesse sentido, se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

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

Mas essa preparação não pode ser vista como pré-requisito sem o qual não se possa implementar ações de inclusão. Algumas iniciativas localizadas, com projeto político claro, têm resultado em inclusão com sucesso, tanto do ponto de vista do rendimento do alunado como da gradativa qualificação do professor regular para trabalhar com esses alunos.

Uma coisa é certa: dentro das atuais condições não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado que ofereça, aos professores dessas classes, orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido. E isso demanda a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os com necessidades educativas especiais.

Se a perspectiva da inclusão dessas crianças implica, portanto, a preparação do professor da classe regular, ainda por muito tempo permanecerá a necessidade do concurso conjunto de professores especializados. Mesmo, e se, os sistemas de ensino tiverem atingido níveis elevados de qualidade e de preparação de professores do en-

sino regular para absorção de crianças com necessidades educativas especiais, haverá necessidades de educadores especiais, que deverão se responsabilizar pela formação dos primeiros.

Assim, tanto do ponto de vista das necessidades atuais quanto em termos de uma visão prospectiva em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, nada justifica o fim da Educação Especial, como se o nosso sistema de ensino estivesse totalmente preparado para receber essas crianças, e mais: por partir de uma perspectiva ilusória de que, resolvidos ou pelo menos encaminhados de forma mais satisfatória os problemas que atingem a escola brasileira, a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais pudesse ser feita sem levar em conta determinadas especificidades.

Ao contrário, entendo que a Declaração de Salamanca possibilita um efetivo avanço com relação à escola na sociedade moderna, que implica, sob um aspecto, a revisão das políticas e práticas educacionais que têm excluído da escola largas parcelas da população e que, em relação à Educação Especial, oferece possibilidades para revisão crítica e radical de seus princípios, fundamentos e práticas.

Esse imbricamento entre educação regular e educação especial poderá significar salto de qualidade na perspectiva de tornar realidade o princípio tão propagado, mas tão pouco alcançado, de ampliação de oportunidades educacionais para todos aqueles que têm sido sistematicamente excluídos dos benefícios de uma escolarização de qualidade, incluídas aqui as crianças com necessidades educativas especiais.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

A linha de raciocínio até agora desenvolvida leva a algumas considerações sobre a formação do professor de Educação Especial, frente às novas perspectivas da educação inclusiva. A formação de professores de Educação Especial foi elevada ao nível superior no bojo de reformas ocorridas no final dos anos 60 e início dos 70, tendo por princípio a maior especialização exigida por esse tipo de ensino, como se pode observar pelo Parecer nº 295/69, do CFE, de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado:

Até aqui, o ensino de excepcionais se tem limitado, como especialidade, ao nível primário, nos estabelecimentos federais. Por isso, os professores são, geralmente, normalistas especializados na prática ou em cursos promovidos pelos próprios estabelecimentos. É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior, no âmbito das Faculdades de Educação. Enquanto não for isso possível, de um modo geral, é bom que façamos experiência em áreas limitadas. Começemos com o professor primário de excepcionais. A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para empre-

go de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos.

A partir desse parecer, bem como do Parecer nº 252/69, que regulamentou o curso de Pedagogia, a formação de professores para a Educação Especial passou a ser incumbência do ensino superior, até a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.434, de 20/12/96), que reza, no inciso II do artigo 59, dever ela contar com “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado”. Isto é, após quase trinta anos de vigência da exigência para formação do professor de Educação Especial em nível superior, a lei recupera sua formação em nível médio.

Esse retorno é positivo ou negativo? Pergunta de difícil resposta, sem que estabeleçamos relação entre a trajetória de formação dos professores de Educação Especial e a do professor para o ensino regular no ensino superior.

O fato da formação do professor para a Educação Especial ter sido incluída como habilitação em de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com muito pouca formação como *professor*. Isto é, tendo em vista que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valnir Chagas, considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas daria conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por nenhuma experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental.

Por outro lado, na medida em que essas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou ainda mais uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

A nova lei, mais uma vez, garante a eterna provisoriade de formação do professor das primeiras séries entre o nível médio e o superior (Artigo 62). O que ela tem de inovador é a abertura da possibilidade de criação de institutos superiores de educação (que podem funcionar fora da Universidade), dirigidos, entre outras finalidades, à formação “de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (LDB nº 9394/96, Artigo 63, inciso I).

Além disso, permite a formação de professores especializados em nível médio, embora faça referência à possibilidade de formação em nível superior; mas quando se refere aos institutos superiores de educação não inclui a formação desses professores. Cabe então perguntar: a formação de professores especializados para a Educação Especial dar-se-á em nível médio e graduação plena? Mas isso não se constitui num contra-senso? Se existe a possibilidade de se retornar à formação de nível médio, não seria mais proveitoso, nos Estados e regiões que reúnam condições para tanto, que se incentivasse e se promovesse a formação de professores especializados

nos institutos superiores, os quais, em tese, deveriam ter níveis mais elevados de qualidade em relação aos curso de nível médio?

Essa absoluta indefinição, expressa pela total ambigüidade em termos do *locus* de formação, expressa a falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado, em nosso país. Como já afirmado, institui mais um âmbito, o dos “institutos superiores de educação”, sem que esses se constituam numa expressão clara do incremento da qualificação docente. Como não são expressões dessa política, mas parecem responder muito mais a intuítos pseudoinovadores, trazem em seu bojo uma série de problemas e contradições que dão ensejo às mais variadas formas de interpretações e de encaminhamentos.

Com relação ao novo Plano Nacional de Educação, a situação parece ser mais ambígua. Em primeiro lugar, as referências à formação de professores de Educação Especial e de preparação de professores do ensino regular para absorção de alunos com “necessidades educativas especiais” não fazem parte do item Formação de Professores e Valorização do Magistério, mas do item referente à Educação Especial. O que se pode aqui apontar é a desintegração com relação à formação especializada, num documento em que a integração é a pedra de toque. Mais uma vez, coloca-se a formação do professor especializado à parte da formação do professor em geral. Nesse sentido, continua implícita que essa formação se dê em bases diferentes às do professor do ensino regular.

Em segundo lugar, aponta a inclusão ou ampliação de habilitações específicas, quanto à graduação e à pós-graduação, “para formar pessoal especializado em Educação Especial” (Meta 20), definindo o prazo de cinco anos para que cada unidade da federação mantenha, pelo menos, um curso desse tipo.

Aqui ficam mais claras as ambigüidades:

- 1^a) a definição de metas restringe-se à graduação e à pós-graduação, não fazendo nenhuma referência a cursos de nível médio e dos institutos superiores de educação. Cabe perguntar se essas modalidades de formação estão excluídas. De acordo com o próprio PNE, podemos inferir que não, já que ele faz referências a elas quando do item Formação de Professores e Valorização do Magistério. Não seria o caso de, em regiões menos desenvolvidas, implementação intensiva dessas modalidades?;
- 2^a) a expressão pouco precisa “pessoal especializado” pode ser interpretada de diferentes formas: ela se refere a pessoal docente?; os profissionais clínicos que atuam junto a alunos com necessidades educativas especiais estão aqui incluídos?; se for assim, um estado carente que organize um curso de fonoaudiologia ou fisioterapia nos próximos três anos estará cumprindo a meta?; o Plano Nacional de Educação, nesse sentido, não deveria priorizar a formação docente?;
- 3^a) se a perspectiva é de criação ou ampliação e as diversidades regionais são enormes, porque tomar como base as unidades carentes? Por que

não se definir metas diversificadas para as diferentes regiões e unidades federadas? Não seria o caso, em relação a Estados do Sul-Sudeste – em que já existe um grande número de cursos, embora ainda altamente insuficientes para atender à demanda –, de se definirem metas mais ambiciosas que possam colocar o Brasil no nível dos países desenvolvidos? O que impede, além de falta de vontade política, que Estados como São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina ou Rio Grande do Sul ampliem significativamente, na vigência do Plano, a formação de professores especializados e, conseqüentemente, a população atendida, atualmente situada, em termos quantitativos, em níveis ridículos frente às potencialidades econômicas e sociais desses Estados?

Se as atuais políticas educacionais exercem papel decisivo na formação de professores e, entre eles, do professor de Educação Especial, é preciso analisar a formação deste último em relação aos princípios e requisitos da educação inclusiva no que tange ao docente que ela demanda.

Se os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para as suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, sejam elas de raça, gênero, condições sociais ou de alterações orgânicas; e se esses princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas por crianças consideradas como normais, e que tais problemas são muito mais reflexos de processos pedagógicos inadequados, a formação do professor especializado deve levar em conta tais aspectos.

Embora se possa afirmar que a Educação Especial tenha, nos últimos vinte anos, passado por processo de integração das mais diferentes áreas, não se pode deixar de considerar que essa integração tem exercido papel bem pequeno na formação do docente especializado. Assim é que a maioria dos cursos de formação existentes se dirige, basicamente, a esta ou aquela deficiência, e reflete, ainda, uma concepção centrada nas dificuldades específicas.

Se a perspectiva de uma educação inclusiva com qualidade exige que se coloque ênfase nas capacidades das crianças com necessidades educativas especiais, menos do que nas suas dificuldades específicas, e se essas crianças merecem ser incluídas em classes regulares, quais aspectos comuns dessa população precisam ser levados em consideração? Se se deve considerar que as formas de escolarização são tão ou mais importantes que as dificuldades específicas dos alunos, sejam eles deficientes ou não, quais conteúdos sobre esses mesmos processos precisam ser assimilados pelo professor de Educação Especial?

Em suma, se a perspectiva da inclusão exige que se estabeleçam mediações entre dificuldades específicas, potencialidades existentes e processo pedagógico, não estamos falando de sujeitos que possuem características comuns, inseridos em processos de ensino que têm parcela considerável de responsabilidade sobre o seus sucessos e fracassos? Isso não exigiria uma formação abrangente, que permitisse ao

professor especializado atuar com os mais diferentes tipos de necessidades educacionais especiais em processos pedagógicos diversificados? Por outro lado, embora possam apresentar características comuns, as variadas necessidades educacionais especiais não trazem conseqüências diversificadas do ponto de vista de exigências socioeducacionais específicas?

Esse é o desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores de Educação Especial: o de conjugar quatro tipos de necessidades, quais sejam:

- oferecer formação como docente do ensino fundamental, no que tange a formação teórica sólida ou adequada, referente aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o “saber” como o “saber fazer”;
- oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educacionais especiais;
- oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educacionais especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias;
- e oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educacionais especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e possibilitar o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular.

Esses parecem ser os grandes desafios colocados para aqueles preocupados com a formação de professores da Educação Especial, o que demanda modificações profundas e radicais nas formas usuais até aqui utilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste trabalho visaram estabelecer um paralelo entre os princípios e pressupostos da educação inclusiva, as políticas nacionais atuais e a Educação Especial, em particular aquelas que refletem na formação dos professores. Nesse sentido cabem, por fim, algumas considerações sobre as perspectivas e dilemas colocados ante nós. Com relação à inclusão dos alunos no ensino regular, não se pode deixar de considerar que:

- a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com necessidades educacionais especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão da mais variada gama de crianças;

- essas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandam ousadia, por um lado, e prudência, por outro;
- uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças com necessidades educativas especiais educação de qualidade;
- a gradatividade e a prudência não podem servir de escudo para a manutenção, sem razão, de processos segregados de ensino.

Com relação à formação do professor especializado, apresenta-se também uma outra série de exigências:

- fazer parte integrante de uma política de formação docente, que efetive de fato uma crescente qualificação dos professores do ensino fundamental e que se pautem pelo princípio da educação para todos e, nela, da educação inclusiva;
- oferecer formação básica como docente, permitindo a ampliação de sua visão para além das dificuldades específicas desta ou daquela deficiência;
- dar formação específica para que as características específicas das diversas deficiências sejam levadas em consideração pelos processos de ensino;
- oferecer formação para o atendimento direto de crianças com necessidades educativas especiais que não tenham condições de participar dos processos de inclusão no ensino regular.

Por fim, gostaria de procurar responder a questão inicial: *especialistas ou generalistas?* Entendo ser esta uma falsa questão, a qual toda a exposição anterior procurou demonstrar. O problema não reside na oposição entre especialistas ou generalistas.

Se por um lado 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, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOYNARD, A.P. *et al.* *A Reforma do Ensino*. São Paulo: Irradiantes, 1972.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. *Documento Final – VIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte, ANFOPE, 1996 (mimeo).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 295/69*.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. *Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/CENESP, 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Educação Especial-INEP. *Procedimentos de Elaboração do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 1997a (mimeo)
- _____. Instituto Nacional de Educação Especial-INEP. *Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 1997b (mimeo).
- _____. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1997b.
- _____. Secretaria de Educação Especial-SEESP. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 7/72: institui o currículo mínimo para a formação de professores de deficientes da audiocomunicação*. BRASIL/MEC, 10/01/72.
- BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1993.
- CARVALHO, Mark C.A. de. *Formação de professores para o ensino fundamental: o discurso da eterna provisoriedade*. São Paulo: PUC-SP, dissertação de mestrado, 1997.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, 1994.
- DEMO, P.A. *Nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- DURKHEIM, É. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRA, M.C.C. *Repensar a prática educacional com deficientes mentais: uma contribuição à luz da psicologia sociohistórica*. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, ANPED, 1995.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- IDE, S.M. *Alfabetização e a deficiência mental*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (1):51-63, 1992.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.
- SÃO PAULO. PUC-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. *Colóquio sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: PUCSP/Ação Educativa, 1996.
- SAVIANI, D. *Política e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- _____. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.