

PARADOXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DA REITERAÇÃO DO MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO
PARADOXES IN THE FORMATION OF TEACHERS FOR SPECIAL EDUCATION: THE CURRICULUM AS AN EXPRESSION OF THE REITERATION OF THE MEDICAL-PSYCHOLOGICAL MODEL

Maria Helena MICHELS¹

RESUMO: o objetivo deste artigo é discutir a formação de professores para a educação especial, analisando a organização curricular como expressão de uma determinada concepção de educação especial, deficiência e de prática educativa destinadas aos alunos considerados deficientes. Como campo empírico elegeu-se a Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1998-2001, quando coexistiram duas modalidades de habilitação Educação Especial no Curso de Pedagogia - regular e emergencial. Por meio de análise documental, principalmente dos projetos de curso e das ementas de disciplinas, buscou-se refletir sobre o currículo e a constituição histórica da Educação Especial no Brasil. Desta análise depreendeu-se que a formação de professores para a Educação Especial está subsidiada no modelo médico-psicológico e que está constitui-se em uma disposição incorporada (*habitus*). Tendo analisado as disciplinas e suas respectivas ementas, pôde-se perceber a permanência da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno com diagnóstico de deficiência pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A manutenção de tais bases de conhecimento para a área retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; currículo; educação especial.

ABSTRACT: the objective of this paper is to discuss the preparation of teachers for special education, analyzing the curriculum organization as an expression of a determined conception of special education, deficiency and the educational practice destined to students who are considered deficient. The Federal University of Santa Catarina was elected to be the empirical field during the period of 1998-2001, when two modalities of Special Education qualification coexisted in the Pedagogical course - regular and of an emergency nature. Through documental analysis, principally of the course projects and from discipline notes, reflections were made about the curriculum and the historic constitution of Special Education in Brazil. It was gathered from the analysis that the preparation of teachers for Special Education is subsidized on the medical-psychological model and that this constitutes itself as an incorporated disposition (*habitus*). After having analyzed the disciplines and their respective notes, one can perceive the permanency of the understanding of this educational phenomenon related to a student with a biologically based deficiency diagnosis and in a more accentuated way, by psychology. The maintenance of such understanding bases for the area, removes from Education the understanding of the deficiency and the pedagogical action as a social factor.

KEYWORDS: formation of teachers, curriculum, special education

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como tema a formação de professores em nível de graduação, para a Educação Especial, no curso de Pedagogia. Esta habilitação

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. mhmichels@uol.com.br

tem por função preparar os professores para atuarem com alunos considerados deficientes,² que historicamente são atendidos pela Educação Especial. Desta maneira, ao vincular este estudo à formação de professores, entendo estar discutindo o processo ensino-aprendizagem na Educação Especial.

Buscar compreender a Educação Especial como parte constituinte da Educação, secundarizando seu adjetivo, é, no meu entendimento, procurar compreender a Educação nas suas múltiplas expressões. Nas palavras de Soares (1999, p. 12),

Tomar, então, como objeto de conhecimento um ramo da Educação Especial ou a Educação Especial nas suas várias especializações e desconsiderar o seu isolamento da Educação (comum) é, ao meu ver, ignorar o componente fundamental do objeto que está se propondo conhecer. A sua adjetivação é a sua própria constituição enquanto objeto, mas que só pode ser apreendida, globalmente, se remetida ao seu substantivo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Artigo 58, “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Porém, mesmo sendo legalmente referida como “modalidade de ensino”, a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino. Esse atributo de subsistema lhe é conferido, pois “[...] funciona de modo peculiar, observável nos alunos, professores, recursos, políticas, entre outros” (MICHELS, 2000, p. 52). Mas, apesar de funcionar como um sistema paralelo, a lei explicita a relação entre Educação Especial e Educação Regular, especificamente quanto ao local onde a primeira deve ocorrer – preferencialmente na rede regular de ensino.

Mais recentemente, com a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001), tira-se o foco do local do atendimento e centra-se na função da Educação Especial, como se pode observar no Artigo 3º desta Resolução:

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, 2001 – grifos no original).

Neste artigo, explicita-se a possibilidade da Educação Especial “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns”. Tais funções, embora representem mudanças na organização desta modalidade educacional, também corroboram com sua manutenção na condição histórica de subsistema, uma vez que reafirmam a ruptura entre a Educação Regular e a Educação Especial.

² A terminologia “alunos considerados deficientes” é utilizada por Carneiro (1996).

Esta ruptura não ocorre, porém, somente porque a legislação assim a indica. A Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional. Podemos relacionar esta discussão com a afirmação de Martins (1997, p. 14) segundo a qual,

[...] rigorosamente falando, *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes*; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, *não se dão fora* dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, *fazem parte deles* ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam.

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. A sociedade moderna tem como necessidade “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos. Para Cambaúva (1988, p. 5),

[...] elegeram-se o pensamento positivista, enquanto matriz de pensamento, que como já dissemos, é uma das formas de pensamento que compõe o conteúdo original implícito no conjunto dos trabalhos acerca da E.E. [Educação Especial]. Isto se dá no próprio aparecimento da E.E. enquanto instituição, na medida em que se necessita classificar, rotular indivíduos que não estão de acordo com a ordem vigente e assim encaminhá-los na vida para que possam, de uma forma ou de outra, contribuir para a ordem e progresso da sociedade em que vivem.

A Educação Especial assume, nesta relação, a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista (ordem e progresso), adaptando os indivíduos à necessidade social ou se encarregando de “esconder” da sociedade os sujeitos que não podem ser “ajustados”. Historicamente, instituições e serviços foram criados para “abrigar” estas pessoas tidas como inadequadas para a sociedade. Exemplo disso são os abrigos para menores infratores, prisões, manicômios, instituições e escolas especiais para deficientes, hospitais psiquiátricos, entre outros (GOFFMAN, 1961). Especificamente relacionados à educação, foram sendo criados diferentes espaços, como as instituições especializadas, as escolas especiais, as salas de recurso, as classes especiais, as salas de apoio, a escola especial e instituições de abrigo, que tinham como função desenvolver atividades (nem sempre de caráter pedagógico) com pessoas que tivessem uma deficiência aparente ou que apresentassem alterações de ordem intelectual, sensorial, psicológica, entre outras.

Porém, é nesta constituição histórica que a área da Educação Especial vem se consolidando, o que a faz permanecer “isolada” da educação geral. Neste sentido, Bueno (1993, p. 15) afirma que a área

[...] tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência.

O confinamento da Educação Especial parece implicar não somente o processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados deficientes, mas também orienta a formação dos professores para a área. É com esta perspectiva que se pretende apresentar esta análise em relação a formação desse profissional.

2 METODOLOGIA DO TRABALHO

O presente texto tem como objetivo discutir a formação de professores para a educação especial, especificamente no que concerne à organização curricular que pode ser entendida como expressão de uma determinada concepção de educação especial, deficiência e de prática educativa destinadas aos alunos considerados deficientes.

Este estudo é parte constituinte de uma tese de doutorado que também objetivou estudar a formação de professores para a educação especial (MICHELS, 2004).

Para desenvolvê-la utilizou-se a análise de documentos referentes à constituição e encaminhamentos do curso de Pedagogia, Habilitação Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Catarina, no período compreendido entre 1998-2001.

Durante o desenvolvimento da referida tese, foram levados em consideração, além da organização curricular, outros elementos que configuraram uma determinada formação, tais como: alunos, corpo docente, certificação, tempo e espaço da formação. Para efeito deste texto, porém, optou-se por apresentar as considerações relativas à organização curricular apresentada por uma determinada instituição de ensino superior quando da implementação de um curso de pedagogia, na habilitação educação especial, no período de 1998 a 2001. A instituição considerada como campo empírico foi a Universidade Federal de Santa Catarina por ter uma relevante trajetória na formação para o setor no Estado de Santa Catarina. O período foi assim delimitado tendo por base a existência, entre os anos de 1998 e 2001, de duas modalidades de curso de Graduação em Pedagogia – habilitação educação especial – regular e emergencial.

A modalidade regular refere-se àquela oferecida por esta Instituição de Ensino Superior desde 1980, que ocorreu no espaço da universidade, compôs o curso de pedagogia, com corpo docente selecionado pela UFSC, com alunos selecionados por concurso vestibular, entre outras características. A modalidade emergencial diz respeito àquela oferecida pela mesma universidade, mas que fez parte do denominado Programa Magister (programa de formação inicial e em serviço do Governo do Estado de Santa Catarina) que funcionou nesta instituição, em parceria com a secretaria de educação do estado, que ocorreu majoritariamente na Fundação Catarinense de Educação Especial,³ com corpo docente convidado

³ Esta Fundação é a responsável, no Estado de Santa Catarina, pela proposição e implementação das políticas para a área da educação especial e, também, atende diretamente alunos com diagnóstico de deficiência.

por uma coordenação própria, com alunos que (na sua maioria) eram professores das escolas especiais e que foram selecionados em vestibular específico, com grade curricular específica, entre outros elementos. Tais modalidades de curso, embora ofertadas concomitantemente pela mesma universidade, apresentaram organização acadêmico-curricular, distribuição e organização do tempo e do espaço, e constituição do corpo docente e discente que expressam as ambigüidades estruturais, que perpassam a história da formação docente no Brasil.

Para desenvolver as análises relacionadas aos currículos das duas modalidades, utilizei-me das grades curriculares e ementas das disciplinas, especificamente a parte que se refere à habilitação específica. Neste aspecto, as contribuições teóricas de autores como Apple (1982), Sacristan (2000), Popkewitz (1989) foram de substancial importância para discutir o currículo. Ao mesmo tempo, discutiu-se a constituição histórica da educação especial no Brasil, com base nas contribuições de Jannuzzi (1985), Cambaúva (1988), Bueno (1993). Já as reflexões referentes às bases teóricas da educação especial, especificamente aquelas que demonstram suas filiações ao modelo médico-psicológico, contou com as contribuições de Skrtic (1996). E, com as contribuições de Bourdieu (1989; 2001; 2003) buscamos perceber estas bases teóricas como disposições incorporadas (*habitus*) de compreender a educação especial.

3 O CURRÍCULO PARA ALÉM DAS DISCIPLINAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola e, no caso em questão, a instituição de ensino superior são espaços onde se seleciona e organiza o conhecimento disponível na sociedade, em uma determinada época.⁴ Para Apple,

[...] uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula. (APPLE, 1982, p. 30)

Desta maneira, 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. O currículo também apreende as “[...] normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p. 127). Esta perspectiva parece se aproximar do que vem sendo denominado de “currículo em ação”.⁵

⁴ Nesta discussão, serão feitas referências a autores que discutem currículo tendo como foco a escola. Porém, considero oportuno desenvolver tais debates guardando as devidas diferenciações entre as instituições escolares de educação básica e as universitárias.

⁵ Esta questão é mais bem discutida por Apple (1982), Sacristán (2000) e Sampaio (2004).

São, também, as instituições de ensino que selecionam e privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, em que os valores, normas e costumes respondem, sob a ótica de Bourdieu e Passeron (1992), aos interesses de grupos e classes dominantes.

É importante salientar, também, que instituições de ensino são espaços sociais e, como tais, são mediados por contradições; desta maneira, várias questões emergem destes espaços como expressão dessas contradições e embates. Para Popkewitz (1989), o currículo desempenha, muitas vezes, a função de controlar as ações sociais:

[...] la cooperación y las funciones armónicas como roles constitutivos de la acción social; es decir, el punto de vista consensual de la interacción social llega a ser una parte de las reglas básicas del juego o de las reglas de confianza, la visión de la sociedad dada en este curriculum, relaciona funcionalmente a los individuos con el mantenimiento del sistema vigente, y sus órdenes institucionales. La función social del conflicto social es eliminada, para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes, mediante el ejercicio de presiones sobre los individuos, su creatividad y capacidad de innovación. (POPKEWITZ, 1989, p. 309).

Uma das questões que esta presente nas instituições é o conhecimento. Este conhecimento escolar está imbricado na sociedade de maneira mais ampla e não é desconectado das relações de classe.

Desta maneira, Apple e King (1989) afirmam:

El estudio del conocimiento educativo tiene que ser un planteamiento a nivel de la ideología, es la investigación de lo que se considera como el conocimiento 'auténtico' por grupos y clases sociales determinadas, en instituciones específicas, en momentos históricos concretos. Es, además, una forma de investigación críticamente orientada, en tanto que elige concentrarse en cómo este conocimiento, distribuido como está en las escuelas, puede contribuir a un desarrollo cognoscitivo y de disposiciones que refuerzan o confirman disposiciones institucionales ya existentes en la sociedad (y a menudo problemáticas). (APPLE; KING, 1989, p. 38)

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.

É possível questionarmos, então, por que se ensina o que se ensina? Para Apple e King, "El currículo en la escuela responde y representa los recursos ideológicos y culturales que surgen de alguna parte. Las visiones de todos los grupos sociales no están representadas ni tampoco se responde a los significados de todos los grupos" (APPLE; KING, 1989, p. 39).

Esta perpetuação do papel da escola e do currículo chega à escola pelos professores que, conscientes ou não, são formados dentro de uma determinada ideologia. Ou seja, os professores também estão embrenhados neste contexto

ideológico. Para Bourdieu,

[...] aunque la escuela sea sólo un agente de socialización en otros aspectos, todo este conjunto de rasgos que forman la 'personalidad intelectual' de una sociedad – o más exactamente de las clases cultas de esa sociedad – está constituido o reforzado por el sistema de enseñanza, profundamente marcado por una historia singular y capaz de amoldar los espíritus de los discentes y de los docentes, tanto por el contenido como por el espíritu de la cultura que transmite, e igualmente por los métodos según los cuales se efectúan la transmisión. (BOURDIEU, 1989, p. 35)

Se estes valores, crenças e compreensão de mundo são transmitidos, em parte, pela educação, podemos questionar sobre qual modelo de formação de professores para a educação especial tem, historicamente, marcado a área.

Autores como Cambaúva (1988), Bueno (1993) e Jannuzzi (1985), para citar apenas alguns, já demonstraram a estreita vinculação da história da educação especial com a influência do campo da saúde e da Psicologia.⁶ Cambaúva, por exemplo, ao tratar sobre a educação dos deficientes mentais, explica a vinculação da educação especial à área médica pela “presença de casos graves com quadros, cuja patologia era profunda”, além do que:

[...] o fato de o serviço de Higiene e Saúde Pública ter uma certa preocupação com a educação de deficientes mentais contribui para ter a vinculação de ambos os campos, que, através desse órgão, buscavam enfatizar o discurso da eugenia, pregando a necessidade de medidas que visassem à regeneração física e psíquica através dos serviços de higiene. (CAMBAÚVA, 1988, p. 70)

Já a relação entre a Educação Especial e a Psicologia, segundo análise da mesma autora, vincula-se à “[...] preocupação de conceituar os anormais, como também a preocupação com sua educação” (CAMBAÚVA, 1988, p. 70).

Cambaúva (1988) também nos indica que a Psicologia tem grande influência no pensamento da Educação Especial no Brasil. Para esta autora,

Esta psicologia pautada pela observação e experimentação traz, como objetivo de seus estudos, as questões relativas ao ajustamento e desajustamento do indivíduo à sociedade. Desta maneira, é a ponte para que a educação, no sentido positivista, aliado aos seus estudos e resultados, possa fazer de cada pessoa um indivíduo social, integrado em seu meio e contribuindo para a ordem e progresso da sociedade. (CAMBAÚVA, 1988, p. 66)

Esta influência da Psicologia pode ser percebida na Educação Especial por meio da ênfase dada aos diagnósticos, seus procedimentos técnicos e de observação. Estes perpassam os encaminhamentos pedagógicos como a avaliação e os métodos de ensino, entre outros que compõem o cotidiano da sala de aula.

Porém, o modelo médico (biológico) não está separado do psicológico. Muitas vezes eles andam juntos e chegam a ser confundidos com um conhecimento

⁶ Destaca-se, contudo, que a influência do pensamento médico e psicológico não é observada somente na educação especial, mas perpassa toda a educação. Tal alcance ocorre, principalmente, com a entrada no Brasil do pensamento escolanovista. Sobre este assunto, ver, principalmente, Carvalho (1997).

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).

Após esta breve discussão sobre currículo e sua vinculação com os modelos de formação, cabe perguntar: a formação de professores em estudo mantém ou não estas marcas teóricas? As duas modalidades de curso de Pedagogia – habilitação educação especial oferecidas na UFSC, entre os anos 1998 e 2001, rompem com esta “tendência” da área? O que nos mostram as disciplinas da habilitação em tela, um distanciamento ou uma aproximação aos modelos historicamente constituídos? Poderíamos pensar na permanência de disposições de um determinado modelo de formação?

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSC: O PREDOMÍNIO DO MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO

Se partirmos do entendimento de que o currículo expressa determinada possibilidade de formação, parece ser imprescindível apresentar alguns dados coligidos que nos ajudem a perceber a permanência ou a superação de modelos de formação presentes na história da Educação Especial no Brasil.

Analisando, primeiramente, algumas disciplinas específicas da habilitação educação especial nas duas modalidades de curso (conforme quadro 1), observamos que há centralidade nas disciplinas relacionadas diretamente à deficiência. Em outras palavras, em grande medida, os tipos de deficiência ainda são os organizadores da maioria das disciplinas que formam os professores para a Educação Especial, nas duas modalidades de curso de Pedagogia da UFSC.

Quadro 1 - Disciplinas específicas consideradas similares nas duas modalidades.

REGULAR		EMERGENCIAL	
Disciplinas	h/a	Disciplina	h/a
Educação Especial: Aspectos Sócio-Históricos e Políticos	72	Fundamentos da Educação Especial	48
Ensino Em Educação Especial: Área Mental	90	Metodologia de Ensino: Área Mental e Múltipla	60
Ensino em Educação Especial: Área Auditiva	90	Metodologia de Ensino: Área Auditiva	60
Ensino em Educação Especial: Área Visual	90	Metodologia de Ensino: Área Visual	60

Quadro 1 - Disciplinas específicas consideradas similares nas duas modalidades (continuação).

REGULAR		EMERGENCIAL	
Disciplinas	h/a	Disciplina	h/a
Ensino em Educação Especial: Área Física	90	Corporeidade e Deficiência Física	48
Estágio Supervisionado em Educação Especial I	72	Estágio Supervisionado em Educação Especial I	50
Estágio Supervisionado em Educação Especial II	144	Estágio Supervisionado em Educação Especial II	140
Seminário de Aprofundamento em Educação Especial	72	-Vivências Inclusivistas na Escola Regular, Especial e Família; - Sexualidade e Diferença; - Música como Fator de Desenvolvimento das Pessoas com Necessidades Especiais; - Recursos Pedagógicos e Tecnológicos Adaptados.	48
Total	720	Total	514

Fonte: grades curriculares das modalidades regular e emergencial do curso de Pedagogia, habilitação educação especial, UFSC.

Nota: Dados organizados pela autora.

Porém, analisando as ementas dessas disciplinas é que podemos observar que a maneira de abordar a deficiência é diferente nas duas modalidades.

Das disciplinas que podemos considerar como similares nas duas grades, destaca-se que todas têm carga horária menor na modalidade emergencial. Há uma diminuição média de um terço da carga horária das disciplinas da modalidade emergencial para a regular. Este fato pode significar que a especificidade da formação para a Educação Especial foi menor na modalidade que teve como objetivo formar para a Educação Especial (isso porque não havia outra habilitação em regime emergencial na UFSC), o que seria um contra-senso. Mas também pode indicar um certo aligeiramento, operado por este regime de formação, referente a esta especificidade. Ao mesmo tempo, demonstra ainda a centralidade dada pela modalidade regular à formação do especialista.

A disciplina, na modalidade regular, “Ensino em Educação Especial: Área Visual” aborda:

[...] os métodos e técnicas de ensino para o educando com necessidades especiais. Enfatiza o Braille. Também com requisitos: a seleção e adaptação de materiais. Propõe alternativa para o arranjo de ambiente. Fornece informações sobre o uso de tecnologias. Discute estratégias de orientação e mobilidade (UFSC, 2002, p. 141).

A disciplina similar, na modalidade emergencial, seria: “Metodologia do Ensino: Área Visual”, cuja ementa é:

1. Desenvolvimento visual.
2. O déficit visual: suas causas.
3. Funções visuais.
4. Classificação e caracterização da deficiência visual.
5. Metodologias alternativas de ensino.
6. Recursos ópticos e não ópticos.
7. Modalidades de atendimento ao deficiente visual (UFSC, 1998, p. 16).

Percebe-se que as ementas dessas disciplinas destacam questões diferentes. No primeiro caso a ênfase está nos métodos e nas técnicas. A segunda disciplina também se refere a métodos, recursos e modalidades de atendimento, mas a evidência está colocada sobre os aspectos orgânicos da deficiência.

A disciplina “Ensino em Educação Especial: Área Mental”, oferecida pela modalidade regular, conta com a seguinte ementa:

Aprofundamento nos diferentes aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino da pessoa com necessidades especiais, valorizando seu desenvolvimento potencial: correntes, estratégias e recursos didáticos (UFSC, 2002, p. 141)

Na modalidade emergencial a disciplina responsável pela área de deficiência mental foi: “Metodologia de Ensino: Área Mental e Múltipla”. Observa-se que o nome da disciplina sugere uma relação entre deficiência mental e múltipla, o que não corresponde à caracterização de deficiência múltipla, que pode apresentar-se como deficiência visual e auditiva, ou auditiva e física, e não envolver, necessariamente, a deficiência mental. Nesse caso, a ementa foi assim elaborada:

1. Caracterização e estudo dos processos de prevenção primária, secundária e terciária.
2. Evolução histórica do conceito.
3. Caracterização dos tipos de deficiência mental e múltipla e os processos avaliativos.
4. Alternativas de atendimento e suas metodologias na educação infantil, ensino fundamental e médio (UFSC, 1998, p. 17).

A leitura das ementas permite explicitar a diferença entre uma disciplina e outra. No caso da modalidade regular, há uma clara relação entre a discussão da área mental com o processo ensino-aprendizagem, com ausência de aspectos biológicos. Porém, sua redação sugere que a análise perpassa a base da Psicologia, principalmente pela idéia de “potencialidade”, além, é claro, da centralidade nas estratégias e recursos didáticos para esse ensino. Já na emergencial, ainda temos resquícios da centralidade no biológico, com a necessidade de marcar as características que possam ser consideradas diferentes (entre o normal e o patológico) para então pensar os processos pedagógicos.

As disciplinas relacionadas à área auditiva (ou da audiocomunicação) foram, “Ensino em Educação Especial: Área Auditiva” na modalidade regular e “Metodologia do Ensino: Área Auditiva” para a modalidade emergencial. A primeira teve como ementas: “Proposição de métodos, técnicas e recursos especiais, estudos, análise, seleção, utilização de equipamento, bem como a elaboração de programas educacionais específicos” (UFSC, 2002, p. 141) e, na modalidade emergencial:

1. Caracterização e estudos dos processos de prevenção primária, secundária e terciária.
2. Identificação e caracterização dos tipos de deficiência auditiva.
3. O processo de construção da linguagem e suas significações na aprendizagem.
4. Metodologias alternativas de atendimento nas diferentes concepções de aprendizagem.
5. Alternativas de atendimento na educação infantil, ensino fundamental e médio (UFSC, 1998, p. 17).

A exemplo do que já observamos em relação à área mental, a ementa relativa à área auditiva, na modalidade emergencial, tem forte marca nas questões biológicas. Primeiramente, propõe a discussão nesta base para então trazer suas relações com o processo de ensino. Na modalidade regular a marca parece estar nos recursos, nos materiais e nas técnicas a serem utilizados com os alunos. Sucintamente, a modalidade emergencial propôs a discussão desta área partindo das bases biológicas, enquanto a modalidade regular fez a proposição pelos recursos e técnicas.

Já a deficiência física teve, na modalidade regular, a disciplina “Ensino em Educação Especial: Área Física” como foco para suas discussões. Nesta, a ementa foi assim elaborada: “Adaptação de materiais para o educando com necessidades especiais: arranjos de ambientes. Utilização de tecnologias. Discussões sobre a superação das barreiras arquitetônicas” (UFSC, 2002, p. 141). Percebe-se, novamente, a ênfase nos recursos destinados à deficiência e a secundarização da discussão do processo pedagógico. Na modalidade emergencial esta área foi contemplada com a disciplina: “Corporeidade e Deficiência Física”, com a seguinte ementa:

1. Conceituação e caracterização da deficiência física.
2. A construção da corporeidade e suas implicações.
3. Barreiras arquitetônicas e ambientais.
4. Novas tecnologias, possibilidades de acesso.
5. Adaptações nos procedimentos didáticos e pedagógicos (UFSC, 1998, p. 17).

Neste caso, as duas modalidades parecem aproximar-se um pouco mais, uma vez que ambas dão forte ênfase aos recursos e às possíveis barreiras arquitetônicas, mais que as atitudinais. Porém, neste segundo caso, novamente inicia-se a discussão pela caracterização que pode ter por base a questão biológica.

Em síntese, as disciplinas relacionadas às áreas de deficiência deram, no caso da modalidade regular, maior destaque a recursos e técnicas que visassem ao processo pedagógico. Tal evidência demonstra a preocupação da área de Educação Especial com o que Skrtic (1996) denomina de “conhecimento prático” e convencionou chamar de “modelo hierárquico de conhecimento profissional”. Para este autor:

Según el modelo, el conocimiento de la educación especial se fundamenta en el *conocimiento teórico* de una disciplina subyacente o ciencia básica. En el nivel de la ciencia aplicada del modelo, el conocimiento teórico se traduce en *conocimiento aplicado*, o los modelos y procedimientos que guían y configuran la práctica de la educación especial. Finalmente, el conocimiento aplicado y teóricamente fundamentado de la educación especial produce el *conocimiento práctico* [...]. El rendimiento de los servicios profesionales de la educación especial a sus clientes se basa en el conocimiento práctico, conceptualizado como el resultado de la aplicación del conocimiento teórico a los problemas de la práctica de la educación especial. (SKRTIC, 1996, p.36)

Este modelo é corroborado quando encontramos, nas duas modalidades, seminários que, no caso da modalidade regular, recebem a denominação de “Seminário de Aprofundamento em Educação Especial”. Este não apresenta uma ementa, pois seus conteúdos e objetivos são “temas” escolhidos pelos alunos que, normalmente, dizem respeito a assuntos específicos não tratados no decorrer do curso e que estão relacionados a práticas desenvolvidas por uma pessoa, um grupo de pessoas ou instituições. Já na modalidade emergencial, os chamados seminários foram preestabelecidos. Esta modalidade contou com seminários sobre vários temas, e quatro deles tiveram seu foco direcionado à Educação Especial, quais sejam: “Vivências Inclusivistas na Escola Regular, Especial e Família”; “Sexualidade e Diferença”; “Música como Fator de Desenvolvimento das Pessoas com Necessidades Especiais” e “Recursos Pedagógicos e Tecnológicos Adaptados”. Em nenhum desses casos encontramos ementas, e todos contaram com 12h/a. Desta maneira, podemos inferir que nos dois casos estas podem ser consideradas atividades voltadas muito mais para as práticas, as técnicas e aos modelos de atividades. Ou seja, as marcas desse modelo perpassaram as duas modalidades de curso.

Mas este modelo (hierárquico) centrado nos métodos, técnicas e recursos tem suas bases em qual campo de conhecimento? Segundo Cambaúva (1988), podemos relacionar tais encaminhamentos à área da Psicologia, na sua versão funcionalista. Para esta autora,

O funcionalismo, com sua proposta, nada mais faz do que assentar-se às idéias do Durkheim, visto que seu objetivo (do funcionalismo) é ver o homem como ser biológico que se adapta ao meio ambiente. Essa adaptação é, na sua base, a socialização reivindicada por Durkheim. (CAMBAÚVA, 1988, p. 59)

Esta compreensão de que a Educação Especial repousa suas práticas em uma perspectiva funcionalista a relaciona, necessariamente, a uma visão positivista da Educação e da Educação Especial. Para Skrtic, “Como todo conocimiento profesional, el conocimiento de la educación especial encuentra su premisa en la teoría positivista del conocimiento [...]” (SKRTIC, 1996, p. 35).

É nesta relação com o Positivismo que a Psicologia suplanta suas bases e passa a responder por muitos dos encaminhamentos da Educação Especial. Parecem ser a Psicologia funcionalista juntamente com a Biologia as bases do pensamento da Educação Especial no curso em questão.

Especificamente falando da modalidade emergencial, esta traz mais acentuadamente a influência do modelo médico/biológico quando, nas disciplinas que objetivaram discutir cada uma das deficiências, a discussão era proposta pelas características de cada uma delas. Portanto, nesse conjunto de disciplinas, na modalidade emergencial, a marca da influência do modelo, denominado por Skrtic de “patológico”, parece estar mais presente:

El modelo patológico define lo normal/anormal de acuerdo con la presencia o ausencia de síntomas biológicos detectables. Los procesos biológicos que interfieren en la conservación del sistema son ‘malos’ o patológicos; aquellos

otros que aumentan la vida del organismo son 'buenos' o saludables. Así pues, el modelo patológico es bipolar. En un polo se encuentra lo normal (es decir, la ausencia de síntomas patológicos y la presencia de salud); en el otro polo está lo anormal (es decir, la presencia de síntomas patológicos y de la enfermedad, o la ausencia de salud). El modelo patológico es esencialmente evaluativo: ser anormal es no estar sano; eso es 'maló', y debe ser prevenido o aliviado. (SKRTIC, 1996, p. 39).

Em relação às disciplinas de estágio, destacamos que a disciplina "Estágio Supervisionado em Educação Especial I", na modalidade regular, teve como ementa: "A partir da co-participação em atividades de ensino para pessoas com necessidades especiais em sala de aula, elaborar projeto de pesquisa" (UFSC, 2002, p. 140). Esta mesma disciplina, na modalidade emergencial, contou com a seguinte ementa: "1. Levantamento de temática do cotidiano escolar. 2. Organização de projeto investigação/ação" (UFSC, 1998, p. 20). Já a disciplina "Estágio Supervisionado em Educação Especial II" teve a seguinte ementa: Na modalidade regular, "Executar projetos de pesquisa. Elaboração e defesa de monografia" (UFSC, 2002, p. 140); na modalidade emergencial, a ementa foi assim elaborada: "1. Desenvolvimento do projeto investigação/ação. 2. Avaliação e redimensionamento. 3. Elaboração do relatório de conclusão" (UFSC, 1998, p. 21). Desta maneira, observam-se muitas similaridades entre as proposições. Porém, também é importante assinalar que nas duas modalidades de curso estas disciplinas de Estágio ocorreram nos 7º e 8º semestres, ou seja, nos dois casos houve a permanência do estágio (ou prática) no final do curso. Porém, no caso da modalidade emergencial, os alunos-professores já atuavam (na sua maioria) na Educação Especial, e na modalidade regular a maioria não trabalhava como professor. No último caso, há uma maior dicotomia entre teoria e prática, pois se reflete uma organização curricular em que primeiro se deve "apreender" a teoria para depois poder atuar na prática.

Como podemos observar, com raras exceções, as disciplinas consideradas aqui como específicas da área da Educação Especial seguiram dois modelos de formação: o modelo biológico (médico) e o modelo hierárquico, fortemente vinculado à Psicologia Funcionalista.

No caso tomado aqui como expressão da formação de professores para a educação especial pode-se observar que a disposição presente neste curso, nas suas duas modalidades, fica por conta da reiteração de uma vertente médico-psicológica que sustenta, historicamente, o trabalho desenvolvido com os alunos considerados deficientes e a formação de professores para a área.

Mesmo com a predominância desses modelos, podemos perceber 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. Em algumas situações, porém, estas duas bases estão sustentando o pensamento relacionado à Educação Especial.

5 O MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO COMO CONSTITUIDOR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir das discussões aqui desenvolvidas, foi possível elaborar algumas sínteses acerca da dinâmica que envolve as diferentes áreas do conhecimento e sua participação na formação de professores para a Educação Especial.

Primeiramente, volto a destacar a base principal sobre a qual se assenta a formação dos professores para a educação especial, qual seja, a médico-psicológica. Como já apontaram algumas pesquisas (NUNES et al., 1999) este tem sido, historicamente, o eixo fundamental por onde tem se desenvolvido tal formação.

Com a análise das disciplinas especificamente relacionadas à Educação Especial das duas modalidades de curso, observamos a permanência desse modelo médico-psicológico como constitutivo do pensamento sobre Educação Especial. Este modelo parece se confundir com o conhecimento mesmo da Educação Especial, que passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, a influenciar as políticas públicas voltadas à Educação Especial, entre outras ações que envolvem a área. Para Skrtic, para sair desse “marco de referência” que se tornou o modelo médico-psicológico, é necessário que

[...] la educación especial se tome seriamente las críticas planteadas a su conocimiento teórico y aplicado y, en consecuencia, contra sus suposiciones asumidas como algo que se da por sentado. Exigirá una crítica en el sentido clásico, es decir, un examen autorreflexivo acerca de los límites y la validez del conocimiento de la propia educación especial. Pero el problema es que la comunidad profesional de la educación especial no acepta fácilmente la crítica teórica, precisamente porque ésta contradice las suposiciones asumidas como algo que se da por sentado dentro del campo acerca de la naturaleza de la discapacidad, el diagnóstico, la educación especial y el progreso. (SKRTIC, 1996, p. 43)

Podemos inferir que esta dificuldade da área em aceitar a crítica teórica está relacionada ao fato de que o pensamento hegemônico, não somente da Educação Especial, mas da Educação de maneira geral, está permeado pela compreensão de que a base biológica é a explicação para o insucesso escolar. Atrelada a ela, e não como seu contrário, encontramos a sustentação psicológica (funcionalista) de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, não sociais.

Nesta perspectiva (médico-psicológica), a concepção de deficiência é, ao mesmo tempo, de caráter organicista, biologicamente determinado e classificatório, avaliativo. Assim, a concepção social é secundarizada e, segundo Nunes, “[...] incorpora as abordagens sociológicas e antropológicas da explicação do desvio e da divergência. Entende a deficiência como um fenômeno de ordem social e enfatiza as circunstâncias sociais em que alguém é identificado e tratado como deficiente” (NUNES et al, 1999, p. 120).

Para alguns autores, como Collares e Moysés (1996), e Patto (1991), esta concepção é histórica e ultrapassa os “muros” da educação. Segundo Collares e Moysés,

O processo de transformar questões sociais em biológicas, chamado de biologização, é bastante conhecido na história da humanidade. Nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões que se haviam transformado em foco de conflitos. Nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 27)

Para estas autoras, o envolvimento dos profissionais de saúde no processo escolar tem contribuído para biologizar este mesmo processo:

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão *patologização do processo ensino-aprendizagem*. (Grifos das autoras). (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 28).

A influência da Psicologia aparece atrelada à concepção biologizante. É nessa relação que a Psicologia se fortalece e passa a fazer parte das explicações em relação ao processo educacional, não somente das crianças consideradas deficientes, mas de todos os alunos.⁷ Com a influência do Positivismo, com base em Durkheim, a Psicologia assume papel de destaque nas discussões educacionais, principalmente nas versões funcionalista e behaviorista.

Para Cambaúva,

[...] podemos destacar dois veios de correntes de pensamento que se completam e deságuam na educação especial.

O primeiro é o pensamento durkheimiano que, explicitamente, coloca a psicologia a serviço da educação, visto que a esta ciência cabe estudar os fenômenos psíquicos, conhecer suas leis, para fins de modificação do indivíduo.

O segundo é o pensamento psicológico funcionalista e behaviorista, cuja concepção de homem é o do ser biológico que deve se adaptar ao seu meio ambiente. Ou seja, é possível dizermos que existe uma fusão do pensamento durkheimiano com estas duas correntes da psicologia. Por um lado, a visão naturalista do homem; por outro, a necessidade de socialização/adaptação deste homem à sociedade. (CAMBAÚVA, 1988, p. 88)

Desta maneira, podemos inferir que os profissionais da Educação Especial apresentam disposições referentes ao modelo médico-psicológico, disposições estas que estão presentes não somente na especificidade da área, mas que se consolidaram em pensamento hegemônico da sociedade e da Educação.

⁷ Segundo Pessotti (1984), as primeiras referências à Psicologia no Brasil ocorreram por meio de trabalhos desenvolvidos nas faculdades de Medicina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, pude verificar que há um ponto que parece ser bastante próximo nas duas proposições de curso, qual seja, a manutenção do modelo médico-psicológico como base da formação. Este modelo sugere uma “disposição incorporada” pelo curso que, mesmo não sendo explicitamente visível, mantém-se como eixo dessa formação.

Com as contribuições de Skrtic (1996) em relação ao conhecimento prático e teórico, podemos inferir que o fato de a formação de professores para a Educação Especial ocorrer em nível superior, nestas duas modalidades, pode trazer contribuições para o desenvolvimento de ações práticas de maior qualidade para os alunos considerados deficientes. Porém, este mesmo autor auxilia na compreensão de que, em grande medida, a discussão da Educação Especial continua tendo como base o modelo médico-psicológico.

Isso pode ser percebido pela análise das disciplinas e suas respectivas ementas. Nelas se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrindo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais. Como superar, então, o processo de exclusão escolar? Como pensar a inclusão como objetivo dessas formações de professores?

É importante destacar, porém, que a manutenção desse modelo não se deu de maneira clara para os sujeitos que dela participaram. Ao contrário, este se constituiu em uma disposição ou, nas palavras de Bourdieu (2001), em um *habitus*, o qual não se estabelece fora das relações sociais, no exterior de um “campo” (mundo ou espaço social) e, também, não está posto de maneira explícita ou exposto claramente nas ações dos sujeitos.

No caso específico ora analisado, mesmo com tentativas e com claras possibilidades de superação em relação à reiteração do modelo médico-psicológico, os sujeitos envolvidos na organização e na própria execução do curso não conseguiram romper com as disposições já apresentadas historicamente na formação de professores, tanto as que se referem à formação em geral quanto aquelas especificamente da área da Educação Especial. Bourdieu (2003) nos indica a necessidade de pensar em “possibilidade de transformação” referendado nos “espaços de disputa” que, para este autor se fazem presentes “[...] onde só se pode conservar mudando, mudar para conservar” (Bourdieu, 2003, p. 176). Em outras palavras, o que observamos nas mudanças ocorridas no curso de Pedagogia, referentes à habilitação em foco, reafirmaram modelos, mantendo o *status quo*.

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

Compreendo que tornar clara essas marcas da formação contribui para a mudança na própria prática da educação especial, na medida em que se explicita as contradições e os conflitos que a perpassam.

Isto é, se é verdade que, para a democratização da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificadas as práticas escolares na perspectiva da assimilação, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, lingüísticas, étnicas, sociais e físicas, é também verdadeiro que a contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-psicológico.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M.; KING, N. R. Que enseñan las escuelas? In: SACRISTÁN, G. ; GÓMES, P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid:Akal, 1989, p. 37-53.
- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 145-183.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalinas*. Trad.Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: SACRISTÁN, G.; GÓMES, P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p. 20-36.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96*. 20 de dezembro de 1996.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.
- CAMBAÚVA, L. G. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. 1988. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- CARNEIRO, M. S. C. *Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regula: integração ou exclusão?* 1996. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M.C de. (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p.269-287.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp; Faculdade de Educação: Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MICHELS, M. H. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MICHELS, M. H. *Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90*. 2000. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. A pós-graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba: Unimep, V. 3, n. 5., p. 113 - 126, 1999.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queirós, 1991.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queirós/Edusp, 1984.
- POPKEWITZ, T. Los valores latentes del currículo centrado en las disciplinas. In: SACRISTÁN, G.; GÓMES, P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p. 306 - 321.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAMPAIO, M. M. F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.
- 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. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. *Programa Magister. Projeto de Extensão para Tramitação do Programa Magister - Pedagogia: Educação Especial - junto à Câmara de Ensino de Graduação*. Florianópolis, UFSC, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Departamento de Ensino de Graduação. *Cursos de Graduação. Catálogo 2002*. Florianópolis, UFSC, Imprensa universitária, 2002.

Recebido em 25/04/2005

Reformulado em 21/07/2005

Aprovado em 26/08/2005