

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

ELIANA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL:
A EXPERIÊNCIA DA UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA – SP**

MARÍLIA

2009

ELIANA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL:
A EXPERIÊNCIA DA UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA – SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

MARÍLIA

2009

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Silva, Eliana.

S586f Formação de professores em educação especial : a
experiência da UNESP – Campus de Marília / Eliana Silva.
– Marília, 2009.
116 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 108-113

Orientador: Prof^º. Dr^a. Anna Augusta Sampaio de
Oliveira

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Professores de
educação especial - Formação. I. Autor. II. Título.

CDD 370.7109816

BANCA EXAMINADORA

Dra Anna Augusta Sampaio de Oliveira (orientadora)

Prof. Dr. Sadao Omote

Dra. Lúcia Pereira Leite

À minha filha Estella que recém-chegada ao mundo dividiu com meus estudos o tempo que seria seu.

Ao meu companheiro Edson pelo apoio, paciência e compreensão nos momentos difíceis.

À minha amiga-irmã Sirlei por me inserir na área da Educação Especial, pela cumplicidade de tantos anos e por ter sido sempre meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Ana, por me encaminhar aos estudos, sempre frisando sua importância e me obrigando a prosseguir. Mulher em quem me espelho pela garra, força e coragem, quem me ensinou a ser perseverante e nunca desistir.

À professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira: pela acolhida acadêmica e pessoal; pela paciência diante de minhas dificuldades; pela espera incansável em nossa caminhada “ombro a ombro”; pelo empenho e objetividade nas orientações e principalmente por acreditar que era possível concretizar nosso trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – campus de Marília – SP, pelos conhecimentos transmitidos nas disciplinas ministradas, à professora Maria Cândida Del Masso pelos importantes apontamentos durante a banca de qualificação, ao professor Sadao Omote pela rica contribuição ao aprimoramento do estudo, tanto na qualificação como na defesa, à professora Lúcia Pereira Leite pela marcante participação durante a banca de defesa e a professora Vera Lucia Capellini, que juntamente com a professora Maria Cândida Del Masso aceitou nosso convite para suplência na banca de defesa do trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – campus de Marília – SP, pela troca e convivência em sala de aula.

Aos funcionários tanto do Programa de Pós-graduação em Educação, como do Conselho de Curso de Pedagogia e do Departamento de Educação Especial do Campus de Marília, pela gentileza no pronto-atendimento todas as vezes que foram solicitados.

Aos amigos Nelson e Rosani, pelo carinho com que me acolheram no seio de seu lar durante minhas estadias na cidade de Marília.

Aos familiares e aos demais amigos que me incentivaram nessa conquista.

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se por um estudo de caso que envolve investigação documental e tem como objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico (1994) e o Plano de Ensino (1999) do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – campus de Marília, levantando dados históricos para a constatação do que se perde em termos de formação de professores, com a extinção da Habilitação em Educação Especial oferecida pela referida universidade. Para tal, trazemos um breve histórico sobre o curso de Pedagogia e a Educação Especial no Brasil, tendo como foco a formação docente e o perfil do profissional a ser formado. Apresentamos uma abordagem teórica sobre a importância dos documentos consultados e analisamos as disciplinas oferecidas pela Habilitação em Educação Especial (no período de 1999-2006). Os resultados apontam uma possível queda de qualidade na formação do professor especializado ao substituir a Habilitação em Educação Especial exclusiva do curso de Pedagogia, por cursos de especialização *Lato Sensu*, oferecidos de modo reducionista, a qualquer tipo de licenciados. Perde-se a figura do professor alfabetizador, com conhecimentos específicos nas séries iniciais do ensino fundamental, para introduzir o professor de outras áreas para atuar junto aos alunos com deficiência nas diferentes modalidades de atendimento educacional especializado. O estudo contribui para a retomada de questões referentes à extinção da Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia, a partir de 2007, por meio da Resolução nº 01/06 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial. Curso de Pedagogia. Projeto Político Pedagógico. Plano de Ensino.

ABSTRACT

This work reports a case study comprising documental investigation. It aims to analyze the Political-Pedagogic Project (1994), and the Teaching Planning (1999) of the Pedagogy course of the Philosophy and Science University, UNESP Marilia campus. It surveyed historical data to notice what has been losing in the issue of teachers' training from the extinction of the Special Education Qualification provided by this university. For this, we reported a brief history of both the Pedagogy course and the Special Education in Brazil, highlighting the teacher's training and the professional profile to be trained. We present a theoretical approach on the importance of the surveyed documents, and analyzed the subjects provided by the Special Education Qualification (in the period from 1999 to 2006). The results pointed out a possible failure regarding the quality of the specialized teacher's training when replacing the exclusive Special Education Qualification of the Pedagogy course by the *Lato Sensu* specialization courses which were offered in a reductionist way to any licentiated kind. The picture of the literacy teacher with specialized knowledge in the initial grades of the elementary education is being lost to introduce the teacher from other areas to perform besides the students with some impairment in different modalities of specialized educational care. The study has contributed to retake questions related to the extinction of the Special Education Qualification of the Pedagogy course from 2007, by means of the Resolution nº 01/06 which prescribes the Diretrizes Curriculares Nacionais to the Pedagogy course.

Keywords: Teachers' Training. Special Education. Pedagogy Course. Political- Pedagogical Project. Learning Planning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Administração Escolar
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB – Câmara de Educação Básica
CEES - Centro de Estudos da Educação e da Saúde
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
COE – Centro de Orientação Educacional
DA – Deficiência Auditiva
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Deficiência Física
DM – Deficiência Mental
DO – Diário Oficial
DV – Deficiência Visual
FEFCSO - Faculdade de Educação, Filosofia e Ciências Sociais e da Documentação
FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências
EE – Educação Especial
HRM – Habilitação Específica para o Magistério
IE – Inspeção Escolar
IIES – Institutos Isolados de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
OE – Orientação Educacional
PPP – Projeto Político Pedagógico
SE – Supervisão Escolar
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – RESGATE HISTÓRICO	21
1.1 - Curso de Pedagogia no Brasil	22
1.1.1 - Primeira regulamentação: Decreto-lei nº 1.190/1939	22
1.1.2 - Segunda regulamentação: Parecer nº 251/62	25
1.1.3 - Terceira regulamentação: Parecer nº 252/69	29
1.1.4 - Quarta regulamentação: Resolução CNE/CP nº 01 /2006	35
1.2 - Curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília	36
1.2.1 - Os Institutos Isolados de Ensino Superior e a UNESP	36
1.2.2 - A origem do curso	38
1.2.3 - A formação de professores: prioridade do curso	43
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO	46
2.1 - Educação Especial no Brasil: os cursos de formação na área	47
2.2 - Habilitação Específica do curso de Pedagogia: o papel do professor	53
2.3 - Habilitação em Educação Especial da FFC/UNESP – campus de Marília.....	56
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	59
3.1 - Fonte de dados	60
3.2 - Materiais	61
3.3 - Procedimento de coleta de dados	61
3.4 - Procedimento de análise de dados	62
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (1994) E PLANO DE ENSINO (1999) DA FFC/UNESP CAMPUS DE MARÍLIA	63
4.1 - A importância do Projeto Político Pedagógico (PPP)	64

4.2 - O PPP no curso de Graduação.....	67
4.3 - O PPP do curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília (1994 – 2006)	70
4.4 - Análise do PPP de 1994	71
4.4.1 - A Estrutura Curricular	72
4.4.2 - As Disciplinas	77
4.4.3 - Perfil do Aluno	80
4.5 - O Plano de Ensino	82
4.6 - Análise do Plano de Ensino de 1999	83
4.6.1 - A estrutura Geral da Habilitação em Educação Especial	84
4.6.2 - Disciplinas	85
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
5.1 - Outras perspectivas	105
REFERÊNCIAS	107
ANEXO	114

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As pessoas são diferentes umas das outras em atributos, comportamentos e tendências a ações. Tais diferenças resultam de diferentes fontes ou estão associadas a diferentes condições.
(Sadao OMOTE)

O objetivo deste trabalho é analisar a proposta de formação de professores especializados, através do estudo de caso da Habilitação em Educação Especial (EE) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC (UNESP campus de Marília), a ser oferecida até o ano de 2010, para os ingressantes de 2006, uma vez que a partir de 2007 as habilitações foram extintas, por força de lei nacional. Pretende-se com essa investigação, resgatar dados históricos para a constatação do que se perde em termos de formação de professores, com a extinção da Habilitação em Educação Especial oferecida pela referida universidade. Parte-se do princípio de que a proposta existente é a de uma formação inicial, vinculada a uma visão pedagógica, tendo superado a visão clínica e preocupada com a competência do professor a ser responsável pela escolaridade da pessoa com deficiência.

Apesar da tradição de formação do pedagogo especializado, a Resolução CNE nº 01/2006 (BRASIL, 2006b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs) define em seu artigo 10 que as habilitações desse curso deveriam entrar em regime de extinção a partir do período letivo seguinte à sua publicação, ou seja, a partir do ano letivo de 2007.

No caso do curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília, as turmas ingressantes em 2006, passaram a ser as últimas a graduar-se nas diferentes habilitações, sendo a formatura, prevista para o término do ano letivo de 2010.

Nesse contexto, o presente estudo se faz necessário, visto que outras possibilidades de formação em EE devam ser propostas, como os cursos de especialização Lato sensu, e provavelmente adequações estão sendo ainda realizadas nesse sentido.

A experiência profissional na área da EE há mais de 10 anos, como professora de sala de recursos para deficientes visuais, inspira uma reflexão sobre a necessidade de uma formação específica para tal atuação. É no cotidiano escolar, na inter-relação com os alunos com deficiência que nós professores, percebemos a importância do estudo direcionado e

específico sobre as necessidades educacionais relacionadas a cada tipo de deficiência. A compreensão das técnicas, metodologias, objetivos e mesmo das potencialidades e limites de cada indivíduo na sala de aula se dá mediante o resgate de cada disciplina cursada, de cada leitura realizada no decorrer da graduação.

Como aluna egressa do curso que ora analisamos, e tendo cursado anos depois, uma especialização em EE, foi possível comparar de maneira informal, os dois tipos de formação. Essa comparação impulsionou o presente estudo, para que pudesse responder questões ainda incertas.

Considerando o fato de que os dois tipos de formação permitem que o professor atue diretamente junto aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, houve a reflexão sobre a relevância de se abordar o assunto num trabalho acadêmico. Assim, surgiu a proposta inicial de pesquisa: a contribuição dos cursos de especialização em EE – Lato sensu na formação de professores, ou seja, um estudo comparado entre as duas modalidades de formação.

Entretanto, antes de iniciarmos nossa pesquisa, as DCNs já estavam para ser publicadas, o que anunciaria a extinção das habilitações do curso de Pedagogia. Então, decidimos realizar um estudo voltado apenas para a Habilitação em EE, focando a importância desse tipo de formação.

As leituras realizadas sobre legislação educacional e formação de professores tanto da Educação Básica como da EE, subsidiam a relevância de um trabalho voltado para o assunto em questão. Daí a escolha por uma análise documental a ser explorada no decorrer de nossa pesquisa.

Sabemos que a educação escolar para as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE¹) é atualmente, tema marcado pelos discursos da inclusão. Porém, é de suma importância insistirmos no esclarecimento sobre a diferença entre Educação Inclusiva e EE, uma vez que ainda ocorrem muitas confusões conceituais em relação à definição de uma e de outra.

Os pressupostos que sustentam a idéia de uma Educação Inclusiva remetem ao ideário de uma escola para todos, ou seja, a inserção de todos os alunos na escola, independente de

¹ O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional...Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. (BRASIL, 1999, p.23-24)

suas características e diferenças. Dentre os alunos com NEE, estão aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 02/2001:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b)

No entanto, esse conceito foi revisto pela Política Nacional de EE na perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p.15)

De acordo com Oliveira e Poker (2002, p. 234), “do ponto de vista educacional, o paradigma² da inclusão pressupõe um movimento de transformação profunda da escola, possibilitando o atendimento com qualidade a todos os alunos, por mais dificuldades que possam apresentar”.

As escolas precisam se reestruturar para atender a todo tipo de diversidade, isso significa estar apta a receber, não somente os alunos comuns, mas também aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

². Sobre os paradigmas de atendimento ver Aranha (2000) e Brasil (2000)

E quando falamos em receber essas pessoas, não estamos sugerindo que elas sejam apenas inseridas no ambiente escolar, mas que a escola considere suas necessidades educacionais procurando atendê-las da melhor forma possível, como qualquer aluno.

A simples inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, sem nenhum apoio, não garante seu sucesso escolar. Para que a inclusão realmente ocorra é preciso o apoio da EE.

A inclusão exige medidas de adequações da escola a todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência. Dentre essas adequações está a presença do professor especializado.

Portanto, se as necessidades educacionais especiais não desaparecem com a mera inserção dos alunos na classe comum, e se professores do ensino regular muito provavelmente não conseguirão atender as necessidades de alguns de seus alunos, seria necessário prover apoios de professores e profissionais especializados a fim de que possa garantir uma educação devida. (MENDES, 2002, p.14)

Atualmente acredita-se que a convivência com a diversidade favorece tanto aos que possuem algum tipo de deficiência, como aos que não apresentam deficiência alguma. Afinal, as crianças não deficientes têm o mesmo direito a conviver, enfim, aprender com o outro tão diferente de si. A recíproca é benéfica a ambas as crianças e o ponto de encontro deve ser a escola.

Na proposta de uma escola inclusiva acredita-se que o melhor lugar para toda e qualquer criança aprender seja a escola comum, e faz-se necessário viabilizar a incorporação dos alunos com necessidades educacionais especiais (entre eles, os deficientes) nas classes comuns. (OLIVEIRA e POKER, 2002, p.234)

Apesar da classe comum ser o ambiente mais indicado, as autoras afirmam que:

No entanto, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, requer uma atenção especial, uma vez que o desenvolvimento efetivo destes alunos deve ser assegurado, através de procedimentos pedagógicos adequados que garantam e propiciem a sua aprendizagem. Tais procedimentos diferenciados incluem desde a estimulação intensiva, métodos e técnicas, recursos materiais, adaptações curriculares e, quando necessário, até adaptações arquitetônicas nos prédios escolares para receber e possibilitar o convívio entre todos os alunos. Todas essas adaptações visam garantir o princípio de igualdade de oportunidades, sem as quais o direito garantido em lei não se viabiliza no cotidiano escolar. (OLIVEIRA e POKER, 2002, p.236)

Portanto, para que se efetive realmente um movimento de inclusão satisfatório há que se adequar as escolas à realidade de seu alunado.

Aranha (2000, p. 08) aponta a necessidade de se capacitar os professores, no sentido de se prover suporte técnico, didático e pedagógico, argumentando que “só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimentos originada no fazer”.

As adequações que permitem a incorporação das particularidades de cada aluno, “devem ser previstas e planejadas no Projeto Político Pedagógico de cada escola, pois não é possível falar em inclusão sem ajustes específicos de cada unidade escolar” (OLIVEIRA e LEITE, 2000, p. 15).

Salientando que Educação Inclusiva e EE não são conceitos sinônimos, seguimos esclarecendo que: enquanto a escola inclusiva é aquela que recebe e acolhe todos os alunos, até mesmo aqueles com deficiência, a EE é a que oferece atendimento especializado aos alunos com deficiência, com altas habilidades ou com algum tipo de transtorno invasivo de desenvolvimento, oferecendo-lhes suporte específico adequado a sua condição, conforme o artigo 1º da Resolução SE nº 11/2008 (SÃO PAULO, 2008).

Embora os alunos com deficiência tenham a garantia por lei, de acesso e permanência na rede regular de ensino, é preciso considerar a importância de se preservar a dignidade dessas pessoas. Alguns alunos com deficiência não estão aptos a frequentar a escola comum, devido à natureza ou grau de comprometimento que possuem. Portanto, esses alunos da mesma forma, têm o direito de permanecerem nas instituições especializadas que oferecem outro tipo de atendimento.

Entretanto, em conformidade com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), os alunos com NEE devem ser escolarizados em classes comuns do ensino regular juntamente com os demais alunos. No entanto, há casos particulares que merecem atenção. Sobre isso bem ressalta Omote (2003):

Os documentos legais enfatizam a necessidade de as crianças deficientes serem escolarizadas no contexto do ensino comum, porém admitem, em circunstâncias excepcionais, a necessidade de essa educação ocorrer em modalidades de ensino segregadas, como classes especiais ou escolas especiais. Ainda que se defendam com toda paixão os princípios da educação inclusiva, um mínimo de senso de realidade faz-nos reconhecer a necessidade de recursos alternativos mais especializados. (OMOTE, 2003, p.162)

É importante deixarmos claro que ao defendermos uma escola inclusiva para alunos com deficiência, estamos nos referindo aos alunos que comprovadamente apresentam condições físicas, emocionais, psíquicas e orgânicas para frequentarem a escola comum a que têm direito, a escola de TODOS.

A EE é uma modalidade de atendimento que perpassa todos os níveis de escolaridade. Isso implica desde o ensino infantil até o curso superior. Portanto, é integrada à Educação e dela não está dissociada.

Assim, o docente da classe inclusiva é na verdade o professor comum da Educação Básica, e o profissional que atua no atendimento especializado, é o professor formado em EE. Os professores da classe comum, geralmente não recebem nenhuma orientação durante sua formação, por isso não se sentem preparados para atuar junto aos alunos com deficiência.

Embora haja a perspectiva do MEC em oferecer a formação continuada a esses professores, ainda assim, será sempre necessária a presença de um professor especializado para estabelecer parceria e garantir o sucesso acadêmico desse alunado.

Historicamente no Brasil, particularmente no Estado de São Paulo, a formação de professores em EE era realizada da seguinte forma:

- Especialização nos Cursos Normais³ – antigo Magistério de 2º grau
- Cursos de Graduação em Pedagogia – licenciatura específica ou através de Habilitação em Educação Especial;
- Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Cursos de Especialização – 360 horas;
- Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado.

Vale ressaltar que com a publicação das DCNs através da Resolução CNE nº 01/06, não serão mais admitidas as habilitações do curso de Pedagogia. Sendo assim, os cursos com esse formato foram obrigados a se adequar.

Para o âmbito desta pesquisa delimitamos a segunda opção por entender que os cursos de Mestrado e Doutorado estão mais voltados para a pesquisa e docência universitária, e o nosso foco é a formação dos professores, que irão atuar junto aos alunos com deficiência na Educação Básica.

Quanto aos cursos de Especialização, esses não serão abordados devido a sua imensa variedade e também por considerarmos que esse tipo de formação não esteja atrelado à qualificação profissional, mas talvez voltados somente para progressão funcional, em alguns casos. E ainda, por serem cursos de formação continuada, muitas vezes sem uma política clara que os respaldem e abertos a outras licenciaturas, as quais nem sempre ligadas à formação inicial de docente.

Acreditamos que o presente trabalho se justifica por sugerir uma reflexão acerca da importância de uma formação abrangente e aprofundada que realmente possibilite ao

³. Atualmente extintos.

professor a competência necessária para lidar com as dificuldades inerentes a alguns quadros de deficiência.

A abordagem centrada no curso de Pedagogia é pertinente, porque permite um estudo mais aprofundado sobre a formação de professores em EE, uma vez que para se obter esta formação, é preciso constar no currículo do estudante conteúdos específicos sobre os Fundamentos da Educação, as Metodologias de Ensino, a discussão geral sobre Educação e principalmente porque o curso exige do aluno a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados, tanto na educação escolar geral, como na área específica da deficiência escolhida.

É oportuno o foco nesta graduação, porque a formação em EE tem sido exclusiva do curso de Pedagogia, e no caso da FFC/UNESP campus de Marília, através das Habilitações, abrange as quatro áreas de deficiência: Deficiência Visual (DV), Deficiência Física (DF), Deficiência Mental (DM) e Deficiência Auditiva (DA).

Desde a criação da UNESP em 1976⁴, houve uma série de mudanças na rede de Faculdades, na época chamadas de Institutos Isolados de Ensino (ISEs). Dentre essas mudanças, decidiu-se pela não duplicidade de cursos a serem oferecidos nos diversos campus que compunham a UNESP. Em decorrência dessa decisão, os cursos de Pedagogia dos campus de Franca e São José do Rio Preto foram extintos, permanecendo o campus de Marília, o qual posteriormente, a partir de 1989, passou a ser o único da América Latina a oferecer no curso de Pedagogia as Habilitações em Educação Especial nas quatro áreas de deficiência acima citadas. Por isso, o elegemos como estudo de caso para o nosso trabalho.

A publicação das DCNs (Resolução CNE nº 01/06) veio reforçar a necessidade de estudos que possam indicar as maneiras de se formar o professor de EE sem reducionismo e que, realmente, garantam a competência necessária para a atuação na área específica de cada deficiência. Se através das habilitações isso não será mais possível, como garantir esta área de conhecimento e a competência técnica necessária ao professor de EE?

O presente estudo se propõe analisar dois documentos da FFC/UNESP campus de Marília: o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 1994 o qual vigorou até 2006 quando as DCNs foram publicadas e os Planos de Ensino da Habilitação EE de 1999, quando houve a última reformulação do curso.

⁴ Sobre a criação da UNESP ver Corrêa (2001) e Puccinelli (2008)

Os Planos de Ensino mencionados procuravam incorporar as novas concepções da EE propondo-se a realizar uma articulação importante entre as diferentes áreas das deficiências através das disciplinas. Ao término de nosso estudo veremos se realmente essa articulação foi concretizada.

A análise destes documentos parte em busca de respostas sobre a formação específica dos futuros professores, que irão atuar na EE, nas quatro diferentes áreas de deficiência.

Diante das mudanças ocorridas no âmbito educacional, não há como negar a necessidade de melhoria na formação docente. Por isso, um estudo voltado para a legislação educacional vigente e enriquecido com leituras de autores que abordam o tema formação de professores oferecida nos cursos de Pedagogia, nos faz questionar e refletir sobre a importância dessa formação, tanto na educação comum, como na especializada.

Para desenvolvermos a pesquisa recorreremos a alguns autores que analisam a formação básica de docentes oferecida nos cursos de pedagogia e posteriormente a autores que, relatam a formação específica em EE no Brasil.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve retrospectiva histórica sobre o curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação em 1939 até 1999 quando sofre a última reformulação, anterior a publicação das DCNs em 2006, que obriga as instituições formadoras a oferecer o curso em um novo formato à partir de 2007.

No segundo capítulo, nos aprofundamos no tema Educação Especial, mostrando ao leitor, os avanços ocorridos na formação do professor desde a criação dos primeiros atendimentos especializados até às habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia, através da EE, em modalidades específicas para o atendimento aos alunos com deficiência, nas quatro áreas: mental, auditiva, visual e física.

No terceiro capítulo, procuramos explicar os passos de nossa investigação, definindo os procedimentos metodológicos adotados para a realização da análise documental do PPP e Plano de Ensino da FFC/UNESP campus de Marília, mediante o estudo de caso.

No quarto capítulo, abordamos a importância do PPP e do Plano de Ensino, iniciando o levantamento de dados inseridos nos documentos da FFC/UNESP campus de Marília de 1994 e 1999, os quais são analisados a partir de eixos e categorias temáticas que objetivam considerar aspectos sobre a formação oferecida pela instituição em questão.

As considerações finais do trabalho, nos desafia a continuarmos o assunto num outro momento, através de outros dados, numa nova perspectiva para a compreensão dessa importante área do processo de aprendizagem.

CAPÍTULO I
RESGATE HISTÓRICO

CAPÍTULO 1 – RESGATE HISTÓRICO

*Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição
a qualquer forma de discriminação.*
(Paulo FREIRE)

1.1 – O curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia como veremos no decorrer deste capítulo foi regulamentado em nível nacional quatro vezes:

- em 1939, data de sua criação;
- em 1962, quando teve seu funcionamento regulamentado por um currículo mínimo;
- em 1969, época em que foram criadas as primeiras habilitações e também apresentadas as condições para que outras fossem criadas;
- em 2006, ocasião em que foram extintas as habilitações criadas a partir de 1969.

De maneira direta e objetiva abordamos a seguir, esses momentos históricos vividos pelo curso de Pedagogia no Brasil, tendo sempre como foco a formação do professor.

1.1.1 – Primeira regulamentação: Decreto nº 1.190/1939

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil ocorreu a partir do Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939 que o instituiu no país, prevendo sua instalação nas recém-criadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Na época, segundo Chaves (1981), Libâneo (1998), Tanuri (2000) e Silva (2003) o curso visava dupla função, formar bacharéis para atuar como técnicos de educação, e licenciados destinados à docência nos cursos normais em várias áreas, inclusive a pedagógica.

Iniciava-se nessa época, um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os

próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado. Assim, num curso com duração de 3 anos (dentre estes o de Pedagogia), o aluno obtinha o bacharelado, após mais 1 ano cursando o chamado curso de Didática, recebia o apostilamento de licenciatura, em seu diploma de bacharel (também para o curso de Pedagogia). Percebe-se desta maneira, que o licenciado para atuar nos cursos normais não precisava necessariamente ser formado em Pedagogia. Era possível ter um outro tipo de formação inicial como por exemplo, Letras, Ciências, História etc e posteriormente complementá-la, através da licenciatura, para adquirir o direito a lecionar.

De acordo com Silva (2003) o curso de Pedagogia, tinha a seguinte grade curricular:

Quadro 1: Descrição das disciplinas do Curso de Pedagogia – Bacharelado

BACHARELADO	
Disciplinas	série
Complementos de Matemática	1ª série
História da Filosofia	1ª série
Sociologia	1ª série
Fundamentos Biológicos da Educação	1ª série
Psicologia Educacional	1ª, 2ª e 3ª série
Estatística Educacional	2ª série
História da Educação	2ª série
Fundamentos Sociológicos da Educação	2ª série
Administração Escolar	2ª e 3ª série
Educação Comparada	3ª série
Filosofia da Educação	3ª série

Como podemos observar pelo quadro, a formação do pedagogo versava desde a questão dos fundamentos da educação, caracterizados por disciplinas relacionadas a história, filosofia, sociologia e fundamentos biológicos, apontando para uma formação que considerava as diferentes dimensões educacionais, desde a filosófica até a biológica. Além dos fundamentos, encontramos as disciplinas relacionadas ao desenvolvimento humano, como

a psicologia educacional e a preocupação com a aplicação dos conhecimentos com disciplina relacionada à área da matemática, uma vez que o pedagogo poderia, também, ministrar aulas nos anos iniciais do 1º grau⁵ e nos cursos normais, atuando como formador de professores. Vale ressaltar a ausência de qualquer referência, do ponto de vista curricular, da área de língua portuguesa.

As disciplinas complementares, relacionadas ao curso de didática, que formava, então, o licenciado, tanto na Pedagogia, quanto em outras áreas do conhecimento, como mencionado, eram oferecidas na 4ª série, conforme podemos observar:

- Didática Geral
- Didática Especial
- Psicologia Educacional
- Administração Escolar
- Fundamentos Biológicos da Educação
- Fundamentos Sociológicos da Educação

Sendo assim, ao bacharel em Pedagogia bastava cursar apenas Didática Geral e Didática Especial, uma vez que as disciplinas restantes já constavam em seu currículo. Aos demais, bacharéis em outras áreas, era necessário cumprir todas as disciplinas propostas no curso de Didática.

A estrutura do curso foi definida no ato de sua criação, em 1939, e alguns problemas foram identificados e atribuídos à dicotomia em sua base de formação representada pela subdivisão do curso em bacharelado e licenciatura.

A falta de regulamentação da profissão permitia que o pedagogo lecionasse disciplinas fora do seu contexto de formação, como História, Matemática e Filosofia, o que Brzezinski (1996) interpreta como uma distorção de sua atuação, julgando ser este o motivo pelo qual o curso era considerado periférico quando comparado aos outros.

Silva (2003) afirma que a criação do curso de Pedagogia surgiu da necessidade de formar profissionais para cargos não docentes, como administração, planejamento e orientação educacional para as escolas primárias e cargos técnicos em órgãos educacionais do governo e não da necessidade de formar o professor, até então licenciado pelos Cursos Normais, no âmbito do ensino secundário.

⁵. Antiga denominação do Curso Primário e Ginásio, atualmente chamado de Ensino Fundamental.

1.1.2 – Segunda regulamentação: Parecer nº 251/62

Em decorrência da aprovação pelo Congresso Nacional, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61), o Conselho Federal de Educação regulamentou a organização curricular do curso, estabelecendo um currículo mínimo, o qual deveria estar contido em todos os cursos de Pedagogia, em âmbito nacional. Assim, segundo Chaves (1981) foi aprovado o Parecer CFE nº 251/62, de autoria de Valnir Chagas, que inicia o documento mencionando o fato de que havia muita controvérsia relativa à manutenção ou extinção do curso de Pedagogia, pois

Explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. (SILVA, 2003, p. 15)

Observa-se que desde a proposição da primeira reformulação dos cursos de Pedagogia, a questão do ensino superior, para professores e do ensino de pós-graduação, para os especialistas, já se colocava como elemento importante de discussão e debate. Esse debate foi, com o passar dos anos, tomando vulto e ainda na atualidade se apresenta como fonte de divergências e de difícil consenso na área da educação, principalmente no âmbito dos cursos de formação.

Na segunda regulamentação do curso, o currículo mínimo compreendia sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais dentro de um conjunto de sugestões, como apresentamos a seguir:

Quadro 2: Descrição das disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia - regulamentadas pelo Parecer CFE nº 251/62

OBRIGATÓRIAS
Psicologia da Educação
Sociologia (Geral, da Educação)
História da Educação
Filosofia da Educação
Administração Escolar

Como vemos, as disciplinas obrigatórias se concentravam em áreas dos fundamentos da educação e mantinham a articulação entre filosofia, sociologia, história e psicologia. A nova organização previa, então, um rol de disciplinas optativas, opção a cargo das instituições de ensino, que poderiam ser ministradas de acordo com a proposta pedagógica de cada instituição de ensino. Vejamos:

Quadro 3: Descrição das disciplinas optativas do Curso de Pedagogia- regulamentadas pelo Parecer CFE nº 251/62

OPTATIVAS
Biologia
História da Filosofia
Estatística
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
Cultura Brasileira
Educação Comparada
Higiene Escolar
Currículos e Programas
Técnicas audiovisuais de Educação
Teoria e Prática da Escola Primária
Teoria e Prática da Escola Média
Introdução à Orientação Educacional.

Como apontamos a escolha das matérias optativas era das instituições de ensino. O aluno podia escolher dentre as que eram selecionadas pelas instituições. Aqui vemos a introdução de novos conteúdos de formação profissional, como a preocupação com a pesquisa pedagógica, currículos e programas, técnicas de ensino, relação entre teoria e prática e outros elementos que podem ser observados. Também se mantém uma disciplina denominada Biologia que, certamente, abordava a visão de diferentes dimensões educacionais, desde a filosófica à biológica, na formação humana.

Esse currículo mínimo para o curso de Pedagogia, segundo Chaves (1981) foi homologado em 1962, pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro, para vigorar a partir de 1963. Porém, não fazia referência ao campo de atuação dos profissionais chamados de “técnicos de educação” ou “especialistas de educação”⁶.

A questão da identidade do pedagogo é, sem dúvida, algo que acompanha toda a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil. É de maneira muito vaga que em alguns momentos o Parecer CFE nº 251/62 menciona os especialistas de educação tais como administradores ou profissionais não-docentes do setor educacional.

Segundo Silva (2003, p.17) a Documenta nº 11, do Conselho Federal de Educação, “oferece alguma pista sobre a identidade desses bacharéis quando, ao justificar a inclusão de administração escolar dentre as obrigatórias do curso, considera essa disciplina a base da formação específica do chamado técnico de educação”.

A autora aponta que os legisladores trataram a questão do curso de Pedagogia começando por onde deveriam terminar, pois, fixaram um currículo mínimo visando a formação de um profissional ao qual vagamente se referiram, sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse.

Conforme relata Silva (2003) é nesse contexto que os estudantes da região de Rio Claro/SP, em 1967, apresentaram no Congresso Estadual de Educadores, uma proposta de reformulação do curso. Dentre as considerações de tal proposta, os estudantes alegavam que o curso de Pedagogia:

- restringia-se a formação teórica do professor;
- negligenciava outros aspectos essenciais à formação de profissionais no campo educacional;
- possuía um currículo enciclopédico;
- favorecia a perda do campo profissional pedagógico, por oferecer uma capacitação insuficiente.

Tais estudantes focalizaram de forma direta a imprecisão do curso relacionando os impasses enfrentados quanto a própria definição dos objetivos à falta de regulamentação da profissão do licenciado em Pedagogia. Dessa maneira, segundo Silva (2003), os estudantes levantaram na proposta apresentada, algumas questões importantíssimas a serem tratadas:

⁶. Sobre esse assunto ver Brzezinski (1996) e Libâneo (1998)

- o campo de trabalho do “técnico de educação” que não estava definido na época;
- a exclusividade aos licenciados em Pedagogia para os cargos de orientador educacional, diretor de escola, inspetor de ensino médio e técnico em educação;
- a exclusividade também para os cargos e funções existentes em diversas repartições ou departamentos de outras secretarias, tais como, orientador pedagógico de ensino, inspetor pedagógico de ensino, delegado de ensino⁷, professor de recursos audiovisuais de educação, técnico de recursos audiovisuais de educação, pesquisador educacional e assistente técnico-pedagógico;
- a criação de cargos nos setores: planejamento educacional, TV educativa, instrução programada, educação de adultos, formulação de uma filosofia de educação e reformulação de uma política educacional, educação de excepcionais, especialização em níveis de ensino, desenvolvimento de recursos humanos, atividades comunitárias, avaliação de desempenho em escolas e empresas, administração de pessoal e educação sanitária (nas instituições educacionais);
- a exclusividade na tarefa de formar professores de educação destinados a preparar docentes de ensino médio;
- a lotação dos cargos vagos no magistério do ensino médio;
- a recomendação de que o licenciado em Pedagogia exercesse a função de técnico de administração devido a sua formação em ciências técnicas, administrativas e pedagógicas;
- a recomendação de que houvesse a participação do pedagogo na formação, adaptação e aperfeiçoamento do funcionalismo público paulista.

Segundo Libâneo (1998) o curso de pedagogia destinava-se à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

Diante dessa proposta, é possível observarmos o leque de opções que poderia se abrir para a atuação do pedagogo, evitando a restrição de ser apenas o professor de sala de aula.

Numa época em que a luta de classe ocupa espaço marcante no cenário político, nas ações decisórias na sociedade e na educação, podemos verificar no que resultou esse movimento estudantil de 1967.

⁷ Atual Dirigente de Ensino

1.1.3 – Terceira regulamentação: Parecer CFE nº 252/69

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540/68, o Conselho Federal de Educação aprovou uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia, também de autoria do Professor Valnir Chagas.

Chaves (1981) aponta, que o curso de Pedagogia, em plena reformulação em 1969, deveria portanto, formar especialistas através de habilitações que correspondessem às especialidades previstas na lei.

Valnir Chagas observou que a profissão correspondente ao setor da Educação era uma só, mas que admitia e exigia diferentes modalidades de capacitação, partindo-se de uma base comum de estudos.

O curso de Pedagogia, nesse período, visava a formação tanto dos professores para o ensino normal, como dos especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Assim, segundo Silva (2003), o curso passou a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e outra diversificada, em função de habilitações específicas. Dessa forma, antes de cursar qualquer uma das habilitações oferecidas, era obrigatório o cumprimento das disciplinas da parte comum.

Nessa perspectiva, o Parecer CFE nº 252/69 que fixou os mínimos de currículo e duração do curso de Pedagogia, regulamentou as seguintes habilitações para o curso de Pedagogia:

Quadro 4: Habilitações propostas e regulamentadas para os Cursos de Pedagogia

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais2) Orientação Educacional (OE)3) Administração Escolar (AE)4) Supervisão Escolar (SE)5) Inspeção Escolar (IE) |
|---|

A primeira das habilitações acima citadas veio, mais tarde, a ser conhecida como Habilitação Magistério. Essa habilitação permitia ao futuro profissional atuar como docente

nos cursos normais, ou seja, formar o professor primário. O Parecer nº CFE 252/69 atribuía também a essa habilitação, a função de preparar o professor primário, visto que quem forma o docente, tem condições de formar o aluno, desde que em sua formação estivessem incluídas as matérias Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio). Essas duas disciplinas eram consideradas essenciais para a docência.

Por isso, nesta ocasião, a criação de uma habilitação específica para o magistério primário parecia ser desnecessária.

As três últimas habilitações listadas acima podiam ser oferecidas em duas modalidades:

- de curta duração, garantindo o direito de atuar apenas nas escolas de primeiro grau
- de duração plena, a atuação poderia ser nas escolas de primeiro e segundo graus.⁸

Quanto a Orientação Educacional, era prevista uma única habilitação para ambas as escolas, não existindo a modalidade de curta duração.

O Parecer CFE nº 252/69 deixa claro que as habilitações pedagógicas poderiam ainda, ser obtidas por meio de complementação pedagógica, por graduados em outras áreas afins - em curso de duração plena, ou seja, outras licenciaturas ligadas à Educação, como por exemplo, Letras, Ciências, História etc. Assim, era possível que outros licenciados complementassem seus estudos (com no mínimo 1.100 horas) para obter o diploma de Pedagogia.

O Conselho regulamentou a possibilidade de se desenvolver as áreas específicas em dois níveis: graduação e pós-graduação, devendo a duração do curso ser de 1.100 horas para os cursos em nível de graduação e 2.200 horas para os cursos de mestrado.

Outra decisão expressa no Parecer CFE nº 252/69 é a abolição da distinção entre Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia. O título obtido passou a ser único: o de licenciado. Isso valia para qualquer uma das habilitações. O argumento era o de que os diplomados em pedagogia, em princípio deveriam ser professores do ensino normal. Daí a inclusão da Didática como disciplina obrigatória no currículo.

O referido Parecer, em seu artigo 6º, fazia duas exigências para a obtenção do diploma em Pedagogia:

A primeira aplicável a todas as habilitações: era obrigatória a prática das atividades correspondentes às várias habilitações sob forma de estágio supervisionado de pelo menos 5%

⁸ O 1º grau corresponde atualmente ao Ensino Fundamental e o 2º grau equivale ao Ensino Médio.

da duração fixada para o curso em cada caso. Sendo assim, o aluno ao escolher qualquer uma das habilitações, era obrigado a cumprir o estágio supervisionado na área escolhida. Por exemplo, se o aluno optasse por Administração Escolar, o estágio deveria ser realizado na parte administrativa de alguma escola. E o número de horas a ser cumprido equivalia a 5% da duração do curso.

A segunda aplicada às habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar: o candidato precisava ter experiência de magistério. Contudo, não esclarecia de quanto tempo deveria ser tal experiência, ou seja, qual seria sua duração.

Em 1969, o Conselho deixou a questão da experiência no magistério em aberto, no que tange a sua duração e a sua época.⁹ Somente em 1972, o Conselho retomou a questão e através do Parecer CFE nº 867/72 de autoria novamente do Professor Valmir Chagas, determinou o tempo de experiência de no mínimo um ano para a habilitação em Orientação Educacional e seis meses para as habilitações em Administração e Supervisão Escolares, e aí sim determinou que essa experiência no magistério poderia ser anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma.

É importante observar que o Parecer CFE nº 252/69 deixa explícito que:

Além das habilitações expressamente previstas em lei, outras poderão ser criadas com plena validade quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. (SILVA, 1981, p. 90)

Quanto às disciplinas oferecidas nas habilitações, a Resolução CFE nº 02/69 estabelece:

Art. 2º - O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitações específicas.

§ 1º - A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral
- b) Sociologia da Educação
- c) Psicologia da Educação
- d) História da Educação
- e) Filosofia da Educação
- f) Didática

§ 3º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades na forma do artigo 3º:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar
- f) Administração da Escola de 1º grau

⁹ Não mencionava se deveria ser anterior ao ingresso no curso ou anterior à obtenção do diploma.

- g) Princípios e Métodos da Supervisão Escolar
 - h) Supervisão da Escola de 1º grau
 - i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
 - j) Inspeção Escolar de 1º Grau
 - k) Estatística Aplicada à Educação
 - l) Legislação do Ensino
 - m) Orientação Educacional
 - n) Medidas Educacionais
 - o) Currículos e Programas
 - p) Metodologia do Ensino de 1º Grau
 - q) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)
- (Resolução 02/69 Anexo II in: SILVA, 1981, p. 96)

Portanto, para se cursar as habilitações, o aluno precisava cumprir as disciplinas da parte comum e as disciplinas diversificadas a saber:

Quadro 5: Relação das disciplinas a serem cursadas em cada uma das habilitações

Habilitações	Disciplinas
Magistério	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).
OE	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau Princípios e Métodos de Orientação Educacional Orientação Educacional Medidas Educacionais
AE	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau Administração da Escola de 1º grau Princípios e Métodos de Administração Escolar Estatística Aplicada à Educação
SE	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau Princípios e Métodos de Supervisão Escolar Currículos e Programas
IE	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau Princípios e Métodos de Inspeção Escolar Legislação do Ensino

Segundo Chaves (1981,) para as últimas três habilitações, na modalidade de curta duração, destinada a formar profissionais para o 1º Grau, apenas foi omitida a matéria Estrutura e Funcionamento de 2º Grau e os Princípios e Métodos foram substituídos, respectivamente, por Administração da Escola de 1º Grau, Supervisão da Escola de 1º Grau, e Inspeção da Escola de 1º Grau.

Silva (1981) aponta outras matérias ou atividades¹⁰ que poderiam ser objeto de habilitações específicas a serem criadas no curso de Pedagogia:

Quadro 6: Relação das disciplinas, objeto das habilitações específicas

Economia da Educação
Antropologia Pedagógica
Educação Comparada
Técnicas Audiovisuais de Educação
Rádio e Televisão Educativa
Ensino Programado
Educação de Adultos
Educação de Excepcionais
Clínica de Leitura
Clínica da Voz e da Fala
Higiene Escolar
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica

Conforme indicado pela autora, dentre os assuntos acima mencionados, encontramos o tema Educação de Excepcionais, que acabou se tornando objeto de criação da Habilitação em Educação Especial, o qual abordaremos logo mais, no capítulo 2 deste estudo.

De acordo com o Parecer apenas duas habilitações podiam ser obtidas com o diploma, podendo o aluno regressar posteriormente para obter as demais habilitações.

Sobre o Parecer Silva (2003) conclui:

O parecer CFE n°. 252/69 ao mesmo tempo em que influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, conturbou a sua ocupação. É por isso que dentre as três regulamentações apresentadas, ele pode ser considerado o mais fértil em suas potencialidades quanto à definição do mercado de trabalho, porém, pouco fértil no oferecimento das condições para ocupá-lo. Ele pode ser considerado também, o mais estéril quanto às possibilidades de formação do pedagogo enquanto educador, na medida

¹⁰ Por atividades entende-se as disciplinas nomeadas como métodos, técnicas e práticas. As matérias equivalem as demais disciplinas

em que esta ficou inviabilizada pelo caráter seccionado da organização curricular. (SILVA, 2003, p. 56).

O Parecer CFE nº 252/69 acabou definindo o mercado de trabalho do pedagogo, na medida em que criou as habilitações encaminhando os profissionais em formação já para a área específica em que pretendiam atuar, porém conturbou a sua ocupação no cargo ao exigir a experiência docente para que o mesmo pudesse atuar no mercado de trabalho. No caso das habilitações em Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolares, tal exigência dificultava seu ingresso na rede pública de ensino, uma vez que o obrigava a atuar primeiro como docente para depois assumir o cargo de especialista em educação.

A questão da identidade do pedagogo também não foi resolvida pelo parecer de 1969. Na década de 1970 o assunto foi retomado. Segundo Silva (2003) enquanto o curso de Pedagogia tentava se adequar a regulamentação de 1969, o conselheiro Valnir Chagas resolveu fazer uma revisão dos cursos superiores de formação do educador a fim de adequá-las as necessidades propostas pela Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, a Lei Federal nº. 5.692/71.

Essa lei estabeleceu que a formação de professores para atuar nos anos iniciais da escolarização aconteceria não mais em cursos Normais, mas em cursos de segundo grau por meio da Habilitação Específica para o Magistério – HEM – e a atuação docente nesse curso seria tarefa exclusiva dos pedagogos, já que esse era um campo em que atuavam licenciados com formação em áreas específicas do conhecimento.

Dáí em diante, segundo Silva (2003), surgiu uma série de indicações elaboradas pelo CFE que iriam determinar alguns pontos do curso como, por exemplo: redefinição da formação pedagógica das licenciaturas, regulamentação do preparo dos especialistas e professores de educação e regulamentação da formação superior de professores para a Educação Especial. Houve ainda uma indicação prevista, mas que não foi encaminhada, a qual regulamentaria a formação, em nível superior, do professor das séries iniciais da escolarização, incluindo a pré-escola.

Em relação à formação de professores para as séries iniciais, Silva (2003) afirma que, passou a ser no curso superior, mas não no curso de Pedagogia¹¹. A formação de especialistas dar-se-ia nas habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas, mas não em pós-graduação como tinha previsto o Conselheiro Valnir Chagas. Como o conselheiro não conseguiu colocar

¹¹ Era oferecida pelo curso Normal Superior, que formava apenas o professor e não o especialista. Cabe ressaltar que este curso também foi extinto com a publicação das DCNs em 2006.

a formação de especialistas na pós-graduação, ele transportou essa idéia na figura do professor, criando a necessidade de “formar o especialista no professor” num lugar onde houvesse condições, ou seja, nos cursos de pós-graduação: mestrado ou doutorado.

Segundo Silva (2003), o conselheiro Valnir Chagas desdobrou as antigas tarefas anteriormente concentradas nas habilitações compondo parte das chamadas licenciaturas das áreas pedagógicas, o que permitiria a extinção do curso de Pedagogia. A partir dessas medidas é que se começou a questionar sobre a identidade do pedagogo e a do curso de Pedagogia¹².

A regulamentação que deveria extinguir o curso de Pedagogia só não foi implantada porque o Ministro da Educação e Cultura, da época, Ney Braga, decidiu não homologar as Indicações e Resoluções já aprovadas pelo Conselho Federal de Educação, devolvendo-as ao Conselho através do Aviso Ministerial nº 385/76.¹³

Cabe salientar, que a reestruturação do curso em 1999, de suma importância para o nosso estudo será abordada no capítulo 4, quando analisaremos o quadro de disciplinas oferecidas já pela nova proposta iniciada no referido ano.

1.1.4 – Quarta regulamentação: Resolução CNE/CP nº 01 /2006

A quarta e última regulamentação do curso de Pedagogia refere-se a Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Trata-se da legislação ora em vigor que extingue em seu artigo 10º as habilitações criadas pelo Parecer CFE nº 252/69 e que deixam de ser oferecidas nos cursos de Pedagogia, turmas iniciadas a partir de 2007.

Todavia, os cursos de Pedagogia continuam funcionando, agora em novo formato buscando continuar oferecendo ensino de qualidade aos futuros professores.

A formação do docente está garantida. Quanto aos especialistas (Administração, Supervisão e Orientação), sua formação poderá ocorrer nos cursos de Pedagogia, não mais como especialistas, mas como conteúdos de formação geral, com base no projeto pedagógico

¹². De 1972 a 1999 ver Silva(2003), Libâneo (2002), Brzezinski (1996)

¹³. Informamos que não abordaremos neste momento as indicações acima mencionadas para que não deixemos de lado nosso foco principal. Apenas ressaltamos, como afirma Chaves (1981), que os cursos de Licenciatura para as áreas da Educação Especial, nessa ocasião, ainda estavam sem regulamentação. Lembramos ainda, que algumas informações sobre os anos posteriores a 1969, não tratadas aqui, serão descritas no próximo tópico onde buscamos levantar questões referentes ao curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília, procurando focar a formação específica do professor em EE, que é o tema proposto inicialmente.

do curso. O aprofundamento dessas áreas de formação foi deslocado para a pós-graduação *Lato sensu*. Os professores especializados em Educação Especial, nas quatro áreas de deficiências, estes, parecem ter sido esquecidos pelos autores das DCNs, frente a uma leitura, do nosso ponto de vista, equivocada, sobre os princípios da educação inclusiva. Há um alinhamento conceitual com a EE e uma interpretação de que se o aluno com deficiência está na classe comum, não se faz mais necessária a figura do especialista.

Sobre a Resolução CNE nº 01/06 Oliveira, Giroto e Poker (2006) afirmam:

Tal resolução desconsidera, ainda, a história e trajetória de cada Unidade Universitária em relação às diferentes áreas de conhecimento e atuação do pedagogo, mais especificamente: ignora a devida formação e competência para lidar com a Educação Especial e com processos diferenciados de ensino e aprendizagem, ao impor uma visão reducionista de Educação Especial, calcada no esvaziamento de seu domínio de conhecimento e na simplificação da idéia de uma Educação Inclusiva. (OLIVEIRA, GIROTO e POKER 2006 p. 25)

Segundo as autoras, essa visão reducionista nos passa a idéia de que apenas oferecendo alguns conteúdos relacionados às necessidades educacionais especiais, estaremos formando professores aptos a lidar com toda e qualquer situação especial de desenvolvimento e aprendizagem de alunos que “não são apenas diferentes, mas deficientes” (Oliveira, Giroto e Poker, 2006, p. 27)

Portanto, há que se pensar numa política educacional que garanta o atendimento especializado aos alunos com deficiência, mas que seja um atendimento de qualidade e não apenas um atendimento superficial que desconsidera a especificidade de cada tipo de deficiência.¹⁴

Nesse sentido, resta a cada Instituição de Ensino Superior tentar incluir esta formação em seus projetos pedagógicos, apesar da incompatibilidade entre a qualidade da formação e o tempo que se tem para formar.

1.2 - O curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília

1.2.1 – Os Institutos Isolados de Ensino Superior e a UNESP

Em meados de 1950 foram criados os primeiros Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) pelo Governo do Estado de São Paulo, os quais eram coordenados pelo Conselho

¹⁴. Retomaremos essa discussão no capítulo 2 onde trataremos a questão do professor habilitado em Educação Especial.

Estadual de Ensino Superior.¹⁵ Segundo Corrêa (2001), esses institutos surgiram da vontade dos moradores do interior paulista de propiciarem aos seus filhos uma formação profissional em nível superior, o que na época só era possível na capital. Desse modo, os políticos de vários municípios do Estado solicitaram do Governo Estadual a abertura de escolas de ensino superior para atender as expectativas dos moradores do interior paulista.

A autora afirma que assim foram criados os IIES, na forma de antigos estabelecimentos de ensino ou de faculdades públicas mantidas pelos poderes públicos municipais ou particulares e que posteriormente foram estadualizados.

Os IIES eram assim chamados por não estarem vinculados a nenhuma universidade. Por isso, enfrentavam problemas de comunicação entre si. Além do problema da distância havia ainda, a precariedade dos meios de transporte e a falta de motivação que dificultava a integração entre as unidades de ensino. O resultado foi uma dependência da qualidade administrativa de seus diretores, que por sua vez disputavam a atenção das autoridades governamentais para o atendimento de suas necessidades.

Corrêa (2001), relata ainda, que a Secretaria Estadual de Educação atarefada com o crescimento de todo o ensino público do Estado de São Paulo, acabou decidindo que seria responsável restritamente pelo ensino primário e secundário,¹⁶ devendo o ensino superior receber outro tipo de orientação. Assim, seria possível a transformação dos IIES em Universidades, mas que não fossem isoladas como eram os institutos. Então, em 1975, foi proposto que se transformassem os IIES em Federação de Escolas, a qual nem chegou a se constituir como universidade, decidindo-se pela criação de uma única universidade que adequasse as faculdades já existentes, visando não somente a integração das mesmas, mas organizando-as como universidades, tanto em relação à estrutura como aos objetivos. O modelo apresentado foi a de uma universidade multicampi, ou seja, vários campus distribuídos entre as cidades do interior do Estado de São Paulo, onde já funcionavam as Faculdades Isoladas.

A nova universidade segundo a autora, deveria pautar-se no ensino, pesquisa e extensão, devendo os docentes, serem qualificados e admitidos em regime integral. Na ocasião, ficou decidido que não haveria a duplicação de cursos numa mesma especialidade. A proposta de criação dessa universidade foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação

¹⁵ Em 1961 foi incorporado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em consequência da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61.

¹⁶ Atual Ensino Fundamental e Médio respectivamente.

no dia 07 de outubro de 1975, sendo aprovada em 15 de outubro. Nesse momento, os antigos IIES passaram a ser chamados de Unidades Universitárias.

A proposta de criação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) foi apresentada na Assembléia Legislativa no dia 24 de outubro de 1975, recebendo o nome de “Júlio de Mesquita Filho” em homenagem a uma figura ilustre paulista.

Conforme aponta Corrêa (2001), a criação da UNESP foi promulgada em 30 de janeiro de 1976 pela Lei nº 952/76, que tornou a Universidade numa autarquia especial em que se incorporou outros Institutos Isolados:

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara; Faculdade de Odontologia de Araçatuba; Faculdade de Odontologia de São José dos Campos; Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá e Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal. (CORRÊA, 2001, p.06)

1.2.2 – A origem do curso

O curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília segundo Reis (2000), iniciou suas atividades em 1959, ainda na antiga Faculdade de Filosofia e Ciências (Instituto Isolado) e só foi reconhecido pelo Decreto Estadual nº 44.528 de 16 de maio de 1965.

O primeiro documento elaborado sobre sua criação foi uma proposta de Resolução¹⁷ da própria UNESP que encontra-se anexada, junto ao processo nº 674/77¹⁸ que estabelece a Estrutura Curricular da FFC/UNESP campus de Marília, que na época era chamada de Faculdade de Educação, Filosofia e Ciências Sociais e da Documentação (FEFCSD) – Distrito Universitário Oeste.

Nessa Resolução, já em seu artigo 1º dizia que a referida faculdade poderia ministrar, entre outros os seguintes cursos:

- Ciências Sociais
- Biblioteconomia

¹⁷ Reis (2000) em seu estudo refere-se a essa proposta como sendo Resolução UNESP nº 674/77, porém, percebemos que o documento anexado faz parte de um processo que recebe esse número, não havendo portanto, o registro numérico de tal proposta. A cópia anexada ao processo consta dados em branco no que se refere a data e número.

¹⁸ O processo nº 674/77 está anexado junto ao processo nº 790/89, que é constituído por 03 exemplares e encontra-se arquivado junto ao Conselho de Curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília.

- Filosofia
- Pedagogia

Para o curso de Pedagogia estavam previstas as seguintes habilitações:

Quadro 7: Habilitações previstas para o curso de Pedagogia da FEFCSD

- 1) Orientação Educacional
- 2) Administração Escolar para Escolas de Primeiro e Segundo Grau
- 3) Supervisão Escolar para Escolas de Primeiro e Segundo Grau
- 4) Ensino das Disciplinas e das Atividades Práticas da Escola Normal
- 5) Formação de Professores de Educação Especial – Área de Retardados Mentais
- 6) Formação de Professores de Educação Especial – Área de Deficientes Visuais
- 7) Formação de Professores de Educação Especial – Área de Deficientes Auditivos.¹⁹
- 8) Formação de Professores de Educação Especial – Área de Deficientes Físicos.²⁰

No artigo 2º dessa mesma Resolução encontramos as disciplinas obrigatórias para todos os cursos: Educação Moral e Cívica, (sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros), Língua Portuguesa e Educação Física.

Em seguida, no artigo 3º, determina que o curso de Pedagogia de Marília deveria se desenvolver através de:

1. Formação Geral Básica
2. Formação Profissional
3. Formação Pedagógica Integrada ao nível de Primeiro e Segundo Grau
4. Treinamento Prático Supervisionado
5. Aprofundamento Científico e iniciação à pesquisa.
(RESOLUÇÃO UNESP, processo nº 674/77)

No artigo 8º estão discriminadas as disciplinas que integram o curso e a Estrutura Curricular era composta por uma parte destinada a Formação Geral Básica e outra, à Formação Específica Integrada, cujas disciplinas eram obrigatórias à todas as habilitações.

¹⁹ Como veremos logo adiante, embora tenha sido prevista na Resolução de 1977, só foi iniciada em 1980.

²⁰ Da mesma forma, foi efetivada somente em 1989.

A Resolução UNESP n° 05/77.²¹ em seu Anexo XVI aponta que a Faculdade de Marília contava na época com os seguintes departamentos:

- Biblioteconomia e Documentação
- Ciências Políticas e Econômicas
- Sociologia e Antropologia
- Filosofia
- Psicologia da Educação
- Didática
- Administração e Supervisão Escolar
- Educação Especial

Cada departamento era responsável por determinadas disciplinas, as quais pertenciam às respectivas áreas do conhecimento. Sendo a Educação Especial o foco de nosso estudo, elucidaremos apenas o Departamento correspondente, conforme se pode observar na grade curricular da Habilitação em EE do curso de Pedagogia.

Veremos no decorrer desse estudo que algumas disciplinas foram alteradas, outras deixaram de existir e ainda houve aquelas que foram condensadas num novo modelo de estrutura.

Quadro 8: Relação das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação Especial

Departamento de Educação Especial
1. Introdução ao Estudo de Educação Especial. ²²

²¹. As Resoluções UNESP desde 1976 estão disponíveis na íntegra, no site da reitoria da UNESP, no sistema Infobases: http://www.unesp.br/secgeral/index_portal.php

²². Disciplina comum às quatro áreas de deficiência

2. Fundamentos de Educação Especial ²³
3. Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Retardados Mentais
4. Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Deficientes da Audiocomunicação
5. Psicologia da Audiocomunicação I
6. Psicologia da Audiocomunicação II
7. Problemas Sociais dos Deficientes da Audiocomunicação
8. Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Visuais
9. Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Auditivos
10. Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Físicos
11. Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Retardado Mental
12. Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Deficiente Auditivo
13. Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Deficiente Físico
14. Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Deficiente Visual
15. Medidas Psico-Educacionais do Retardado Mental
16. Medidas Psico-Educacionais de Deficientes Auditivos
17. Medidas Psico-Educacionais do Deficiente Visual
14. Medidas Psico-Educacionais de Deficientes Físicos
15. Fundamentos Biológicos do Retardado Mental
16. Fundamentos Biológicos do Deficiente Físico
17. Anatomia, Fisiologia e Higiene Visual
18. Anatomia, Fisiologia e Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação
19. Orientação Social e Vocacional do Retardado Mental
20. Orientação Social e Vocacional do Deficiente Auditivo
21. Orientação Social e Vocacional do Deficiente Físico
22. Sistema Braille
23. Orientação e Mobilidade para Cegos
24. Atividades de Vida Diária
25. Divergências Sociais ²⁴
26. Alterações Sensoriais e Motoras do Deficiente ²⁵
27. Princípios de Acústica
28. Práticas de Ensino na Escola de 1º grau ²⁶
29. Treinamento Auditivo e Tratamento da Comunicação Visual
30. Programas Educacionais para Deficientes Físicos
31. Técnicas Especiais de Comunicação

²³ Disciplina comum às quatro áreas de deficiência

²⁴ Idem

²⁵ Disciplina comum às áreas de DM e DV

²⁶ A prática de ensino era voltada para a área específica de cada deficiência. Essa disciplina era responsável pelo estágio supervisionado

Verificamos no quadro acima que das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação Especial, apenas as duas primeiras eram comuns às quatro áreas de deficiência. As demais eram todas específicas de cada área. Havia aquelas voltadas para a parte biológica, como por exemplo, Anatomia, Fisiologia e Higiene Visual e ainda, Anatomia, Fisiologia e Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação, e ainda aquelas direcionadas para a questão técnica do processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Visuais, Sistema Braille e Orientação e Mobilidade para Cegos.

Nota-se também a nomenclatura usada para referir-se aos Deficientes Mentais, que na ocasião eram chamados de retardados mentais.

A Resolução UNESP n° 18/79 de 16 de julho de 1979 em seu artigo 1° lista as disciplinas que integram as habilitações DM e DV, conforme expostas na proposta de Resolução do processo n° 674/77 mencionado anteriormente.

No artigo seguinte dessa Resolução explica sobre as disciplinas optativas na época. Segundo o documento, as optativas eram oferecidas de três maneiras:

Optativas complementares - aquelas fixadas pelo Departamento.

Optativas I - aquelas escolhidas pelo aluno, para retorno de sua formação específica.

Optativas II – aquelas escolhidas pelo aluno entre as disciplinas de outras áreas.

O aluno era obrigado a cumprir sempre duas habilitações, de sua escolha, no decorrer do curso, desde que não fossem as duas habilitações da área de Educação Especial como estabelecia a Resolução CFE n° 02/1969. Ainda, segundo essa Resolução a carga horária do curso de Pedagogia deveria ser de no mínimo 2.200 horas, e no caso do curso de Pedagogia de Marília, a soma de duas habilitações dependendo da combinação escolhida era de no mínimo 2.880 horas. Portanto, ultrapassava a exigência legal.

Dentre as optativas havia algumas disciplinas na área da Educação Especial que eram oferecidas a todos os alunos do curso, independente da habilitação a ser cursada.

Como nos lembra Reis (2000) é importante destacar que apesar da Resolução de 1977, trazer todas as habilitações na área de Educação Especial, somente entraram em vigor nesta época as Habilitações nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais, sendo a Habilitação na área de Deficientes da Audiocomunicação iniciada apenas em 1980 através da Resolução UNESP n° 08 de 30/04/1982, com efeitos retroativos para 1980, e a Habilitação na

área de Deficientes Físicos criada em 1986, por meio da Resolução nº 31 de 28/05/1986, mesmo tendo a solicitação saído de Marília em 1984.²⁷

Ainda segundo Reis (2000), em 1979 a Habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas da Escola Normal passou a ser chamada de Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau. Houve na ocasião o acréscimo da Habilitação Inspeção Escolar. Além disso, foi apresentada à Reitoria a solicitação para a implantação de duas novas habilitações a saber: Formação de Professores da Pré-escola²⁸ e Formação de Professores dos Primeiros anos de Escolaridade do Primeiro Grau (Primeira a Quarta série).²⁹

A autora continua elucidando que em 1984, Marília solicitou a aprovação de uma nova Habilitação na área de Educação Especial: Deficientes Físicos, que após ter passado por todos os trâmites legais foi aprovada e resultou na publicação da Resolução UNESP, nº 31, de 28 de maio de 1986, sendo assim criada. Porém, somente em 1989 foi editada a Resolução nº 59, de 26 de junho, a qual estabelecia a Estrutura Curricular do curso de Pedagogia, incluindo a mais recente habilitação.

Dessa maneira, a FFC/UNESP campus de Marília chega ao final dos anos 80 com nove habilitações, as quais sofreram poucas alterações em termos de estrutura curricular e objetivos. No entanto, os anos 90 prometiam novos rumos para o curso de Pedagogia.

1.2.3 – A formação de professores: prioridade do curso

Reis (2000) afirma que a reestruturação mais importante em relação ao curso de Pedagogia ocorreu a partir de 1990 quando o Conselho de Curso encaminhou à Reitoria da UNESP um pedido de alteração curricular.

Essa proposta tinha como finalidade dar novos rumos ao curso, adequando seus objetivos à realidade educacional vivida naquele momento histórico. Dessa forma, o foco do curso foi direcionado para a *formação do professor*.

Por isso, a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, tornou-se obrigatória, permitindo ao aluno escolher apenas mais uma habilitação para concluir o curso.

²⁷ Trataremos desse assunto no capítulo 2 quando faremos um breve histórico sobre a EE no Brasil, no que tange a formação do professor.

²⁸ Atualmente chamada de Educação Infantil

²⁹ Atualmente Séries iniciais do Ensino Fundamental

Segundo Reis (2000), naquela época procurou-se organizar uma Parte Comum das disciplinas para se obter o registro profissional junto ao MEC, para que o curso tivesse uma unicidade e organicidade do currículo.

Uma questão levantada na proposta encaminhada pelo Conselho de Curso de Pedagogia à Reitoria da UNESP foi a de superar a dicotomia entre teoria e prática. Assim, foram propostas as atividades de contato com a realidade, a serem desenvolvidas pelos alunos nos primeiros anos do curso.

A Resolução UNESP n.º. 15, de 22 de março de 1991, apresentava uma nova organização curricular, de maneira que algumas áreas acabaram sendo contempladas com disciplinas de grande importância.

Na área de Fundamentos da Educação, aparecem as disciplinas como Sociologia, Filosofia e História da Educação. Houve naquela ocasião, a introdução da formação econômica, social e política abrangendo tanto os aspectos mundiais como os nacionais. Outras disciplinas relacionadas à pesquisa pedagógica, como por exemplo, Metodologia do Trabalho Científico e Orientação para Estudo ofereciam ao aluno condições para que o mesmo adentrasse na iniciação científica. As disciplinas ligadas a Psicologia, abordavam as etapas do desenvolvimento humano, como infância e adolescência. Também, as disciplinas metodológicas, preparavam o aluno para a docência nas séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª série) e no 2º grau.

Reis (2000) afirma ainda que o conjunto das disciplinas³⁰ apresentadas na referida Resolução tornou-se obrigatório a partir de 1991. Além delas, o aluno deveria escolher outra habilitação para totalizar os oito créditos em disciplinas optativas exigidos pelo curso. Essas optativas, segundo a autora, eram determinadas anualmente pelos Departamentos e só poderiam ser oferecidas depois de passarem por aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (CEPE), órgão da estrutura central da universidade.

Nesse mesmo período, a autora relata que foi criada a Habilitação Magistério para a Pré-Escola, a ser oferecida nos períodos noturno e diurno. E ainda, nessa ocasião, a Habilitação Inspeção Escolar foi extinta. Posterior a publicação dessa Resolução, o curso de Pedagogia passou a ser tratado como Licenciatura em Pedagogia.

A estrutura curricular determinada pela Resolução UNESP n.º. 15/91 permaneceu em vigor até 1999 quando foi alterada pela Resolução UNESP n.º. 50, de 24 de setembro de 1999,

³⁰ Para observar as disciplinas mencionadas, ver Anexo I no final do trabalho.

que modificou a estrutura curricular do curso de Pedagogia, da FFC/UNESP campus de Marília.³¹

O Projeto Político Pedagógico elaborado em 1994, do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília, que analisaremos também no capítulo 4, foi construído com o objetivo de continuar os trabalhos da reforma curricular iniciada em 1991, trazendo consigo diretrizes e atividades com o objetivo de implementar e aprimorar a estrutura curricular do curso em questão.

Desta forma, abordaremos adiante aspectos relevantes relacionados aos dois documentos: Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino.

³¹ Dentre as disciplinas oferecidas a partir dessa data, apresentaremos no capítulo 4 através da análise dos Planos de Ensino, apenas as que se referem a Habilitação Educação Especial, foco de nosso estudo.

CAPÍTULO II
EDUCAÇÃO ESPECIAL: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO

Concepções positivas em profissionais geram crenças otimistas e atuações que desafiam as supostas limitações. Por outro lado, concepções negativas geram baixas expectativas, atitudes benevolentes e conformistas. (Enicéia MENDES)

2.1 - Educação Especial no Brasil: os cursos de formação na área

Iniciaremos este capítulo nos reportando aos primeiros cursos oferecidos na área da Educação Especial (EE), no sentido de preparar o professor para atuar junto aos alunos com deficiência.

Segundo estudos de Almeida (2004), verificamos que os primeiros cursos realizados eram em nível médio, com carga horária muito variada por serem cursos intensivos, os quais reuniam professores de vários Estados do país. Esses cursos eram ministrados nos estabelecimentos federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC-RJ) e por organizações não governamentais, e que segundo Gotti (2001) apud Almeida (2003) merece menção o Instituto Pestalozzi (Belo Horizonte/MG). Havia também o Colégio Caetano de Campos em São Paulo

Segundo Mazzota (2005), o Instituto Pestalozzi de São Paulo, em meados de 1952, traçou um plano de ação para seus três primeiros anos de mandato. No referido plano, continha como uma de suas metas, preparar professores para atuarem junto aos alunos com deficiência mental. Então, já que não havia “qualquer curso de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais, a Sociedade Pestalozzi organizou seu primeiro *Curso Intensivo de Especialização de Professores*”³², que até 1959 foi anualmente realizado.” (MAZZOTA, 2005, p.45)

Numa revisão histórica sobre os cursos de formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo, Mazzota (1992, p.12) afirma que “num primeiro período, de 1955 a

³². Esses cursos eram oferecidos no período de férias escolares.

1972, todos os cursos de especialização pós-normal eram mantidos pelo governo do Estado através da Secretaria da Educação (SE). Portanto eram públicos e gratuitos.”

Nessa época, nos cursos de formação, evidenciava-se a presença de duas tendências distintas: a educacional e a clínica ou médico-pedagógica. De acordo com o autor a tendência educacional caracterizava os cursos de especialização para o ensino de deficientes visuais e deficientes auditivos, enquanto que a tendência médico-pedagógica caracterizava os cursos de especialização para deficientes físicos e mentais.

Mazzota (1992, p. 12) relata que no segundo período que vai de 1972 a 1989, a “formação em nível superior, através da habilitação específica do curso de Pedagogia, passou a ser mantida por entidades particulares e públicas, assumindo uma multiplicidade de tendências”. Nessa ocasião, houve uma ampliação na oferta de cursos que se instalaram em várias áreas em diversas regiões do estado. Vale dizer, que o Serviço de Educação Especial da Secretaria da Educação, em muito contribuiu para a instalação dos cursos superiores.

Em relação a esses cursos, Enumo (1995) aponta que no geral tiveram a mesma origem:

eram escolas também particulares de 1º e 2º graus que precisavam ocupar seus grandes prédios, agora ociosos no período noturno principalmente, devido ao aumento da oferta de escolas públicas nesse nível. E coincidentemente, no mesmo período (1967 a 1973) houve um crescimento na demanda do ensino superior, com a simultânea redução dos gastos governamentais com as universidades. Assim surgiu a maioria destas Faculdades, que se multiplicaram, transformando-se em associações universitárias e até mesmo em universidades. (ENUMO, 1985, p.1)

A autora afirma ainda que para o período de 1973 a 1976 ficou estabelecida como prioridade promover a formação, aperfeiçoamento e atualização, de pessoal técnico e docente no país. Essa formação estava regulamentada pela Lei nº 5540/68 e pela Lei nº 5692/71, uma vez que também a Deliberação CFE nº 15/71 determinava que somente o profissional formado em Pedagogia, com Habilitação específica em Educação de Excepcionais, poderia atuar nessa área.

A esse respeito, Gotti (2001) aponta que a formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 60 e início dos anos 70, conforme estabelece o

Parecer CFE 295/69, que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar. Assim sendo, no Estado de São Paulo, por meio da Deliberação nº 15/71, a partir de 1972 a formação para professores de EE que atuavam na rede regular de ensino passa a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, Pedagogia com Habilitação em EE, que poderia ser numa área específica: deficiência auditiva (DA), deficiência mental (DM), deficiência visual (DV) ou deficiência física (DF).

No entanto, em nível nacional, segundo Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998) a tendência de formação superior foi, de certa forma, negada pela LDB 9394/96 quando oferece a alternativa à EE em contar com professores especializados em *nível médio* ou *nível superior*, como podemos observar no inciso III do Art. 59:

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

Dessa maneira, como afirma Bueno (1999, p. 20) “após quase trinta anos de vigência da exigência para a formação de professor de Educação Especial em nível superior, a lei resgata sua formação em nível médio.” Segundo o autor, a LDB 9394/96, em seu artigo 62, incorpora a opção pela formação em nível médio também para professores especialistas, transferindo para a área da Educação Especial a mesma e eterna provisoriedade de formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, ao invés de apontar, ao menos como meta, a formação em nível superior. Veja o que diz o corpo da lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Outro aspecto a apontar, é o debate sobre o fato da formação universitária do professor de EE ter configurado como habilitação do curso de Pedagogia. Quando a formação do especialista era oferecida em formato de licenciatura, havia de certa forma uma dicotomia entre a formação docente geral e a formação do especialista. O debate se instalou na análise de que o especialista possuía uma insuficiente formação teórica-prática, que fosse consistente

com a formação dos professores da Educação Básica. (Bueno, 1999 e Mendes, 2002) No entanto, a Habilitação vinculada ao curso de Pedagogia propunha-se a formar primeiro o professor da Educação Básica, para depois formar o especialista, uma vez que o aluno do curso de Pedagogia cursava as disciplinas relacionadas ao tronco comum do curso para depois optar pela habilitação em que desejava atuar.

Segundo Mendes (2002, p. 15) os estudos sobre a Habilitação em EE do curso de Pedagogia “já vinham sinalizando para a necessidade de reformulação com vistas a fazer com que o docente da Educação Especial fosse antes de tudo um professor e não apenas um especialista”. Nesse sentido, a Habilitação em EE representava a alternativa para acabar com a dicotomia mencionada.

A autora aponta que esse contexto se descortinava até a aprovação do Parecer nº 17 de 03 de julho de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001a).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, aprovada pelo Parecer acima citado afirma:

Art. 18º Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001b)

Mendes (2002) afirma que nesta época havia no Brasil treze cursos que habilitavam o professor para a educação de alunos com deficiência mental, cinco para a deficiência auditiva, dois para deficiência visual e um único curso para a deficiência física. Dentre as instituições que ofereciam esses cursos está a FFC/UNESP de Marília, a única a oferecer as quatro áreas na Habilitação em Educação Especial: DM, DA, DV e DF.

Segundo Almeida (2004) a formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em 2001 apresentava o seguinte quadro:

1. Formação inicial em nível médio

- Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA, DM, DV, DF nos cursos de Estudos Adicionais;
- Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ)

2. Formação Inicial em nível superior:

- Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia\
- Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS)
- Professores especializados em cursos de pós graduação (especialização “lato-sensu”), mestrado e doutorado (GOTTI, 2001 apud ALMEIDA, 2004)

3. Formação continuada

- Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc) “especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos por Instituições de Ensino Superior ou por Secretarias de Educação;
- Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretarias de Educação.
- Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial (GOTTI, 2001 apud ALMEIDA, 2004)

Bueno (1999) e Mendes (2002) concluem que se a educação inclusiva por um lado, exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para lidar com uma população que possui características peculiares, por outro também insiste para que o professor de EE amplie suas perspectivas. Nesse sentido, se parece ser mais prático formar um professor generalista para suprir as necessidades de nossas escolas, também parece ser verdade, que professores que atendem a qualquer tipo de aluno, provavelmente terão um conhecimento mínimo de cada área e ensinarão igualmente o mínimo.

A Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu artigo 10, anuncia a extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia.

Isso significa que a Habilitação Educação Especial, vinculada diretamente ao curso de Pedagogia, não poderá ser mais oferecida por nenhuma instituição de ensino. Mendes (2002), insistia na dificuldade de se pensar a formação de professores de EE:

A formação de professores especializados em Educação Especial enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação. (MENDES, 2002, p.13)

Muitas considerações foram levantadas após a publicação da Resolução 01/06. Afinal muitas dúvidas surgiram em relação ao tema formação de professores em EE.

Segundo Oliveira, Giroto e Poker (2006), a Resolução CNE nº 01/06 não contempla de forma clara a necessidade de formação para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente aqueles que apresentam deficiência. Também, não trata em nenhum momento, da necessidade de formação específica para atuar em serviços de atendimento especializado para esses alunos. Enfim, não aponta a necessidade da formação de profissionais capazes de organizar uma escola baseada nos princípios da inclusão.

Conforme se observa na Proposta das Diretrizes, tal formação especial poderia ser oferecida em cursos de especialização, o que geraria grandes problemas. Isso porque o Curso de Especialização torna-se desvinculado dos cursos de graduação e não precisa, necessariamente exigir a formação em Pedagogia Além disso, não há regulamentação específica para os cursos de especialização, não há exigências relacionadas com a titulação e especificidade de formação de seus docentes, não apresentam vínculo direto com a pesquisa e não possuem instrumentos de avaliação externa. Parece confirmar-se, desta forma, um certo temor de que “os discursos mudam mais rapidamente do que as práticas e este descompasso pode originar uma retórica oca que não facilita um desenvolvimento institucional coerente e um enfrentamento das reais dificuldades” (RODRIGUES, 2002, p. 13) apud (OLIVEIRA et al, 2005)

Embora a FFC/UNESP campus de Marília tenha lutado arduamente contra a decisão tomada pela publicação das DCNs, infelizmente não foi possível reverter o que foi instituído no documento oficial. A única opção possível foi mesmo elaborar um novo Projeto Político Pedagógico e adequar as disciplinas de forma a oferecer uma nova grade curricular para o curso de Pedagogia. Mas, esse é um assunto que ficará para um outro momento, talvez com outros autores, sob novos enfoques...

2.2 – Habilitação Específica do curso de Pedagogia: o papel do professor

A Habilitação em Educação Especial tem por função preparar os professores para atuarem junto aos alunos com deficiência. Segundo Omote (2001, p.49) “os professores de Educação Especial compõem uma categoria de profissionais cuja formação está diretamente direcionada para o trabalho a ser desenvolvido com pessoas deficientes”.

Até o momento em que as DCNs foram publicadas em 2006, sua formação vinha se realizando de diferentes maneiras: “como habilitação do curso de Pedagogia, licenciatura específica para a formação de professores especializados, em nível de pós-graduação *Lato sensu* ou na forma de estudos adicionais de segundo grau. (OMOTE, 2001, p. 49)

Dentre essas modalidades de formação focaremos apenas a Habilitação em EE do curso de Pedagogia.

O papel do professor habilitado em EE é sem dúvida, importantíssimo se considerarmos sua atuação direta frente aos alunos com deficiência. Ainda, no que se refere a perspectiva de uma educação inclusiva, o professor habilitado é o elo de ligação entre o aluno com deficiência e o professor comum, no sentido de orientar o professor e também de oferecer suporte para se garantir a permanência desse aluno, com sucesso, no contexto da sala regular.

O professor especializado pode ser considerado a “ponte” de ligação entre o aluno com deficiência e seus professores da classe comum, oferecendo através desse relacionamento todas as orientações e técnicas específicas necessárias a cada tipo de deficiência apresentada pelo aluno em questão. Afinal, parte-se do princípio de que o professor de EE adquiriu os conhecimentos específicos que o professor geral não recebeu em sua formação na graduação.

No que tange a FFC/UNESP campus de Marília, sobre a Habilitação EE, Omote (2001) retrata que desde sua elaboração num projeto inicial, entre 1975 e 1976 nas áreas de DM, DV, DA e DF, poucas alterações ocorreram na estrutura curricular. Apenas algumas mudanças no nome e na carga horária de algumas disciplinas.

No entanto, em decorrência de muitas discussões ocorridas em 1994³³, entre os docentes da Habilitação EE da FFC/UNESP de Marília e após debates ocorridos em 1996, no IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em Águas de São Pedro, a criação de um novo currículo estava prevista. (OMOTE, 2001)

Assim, como aponta o autor, uma nova estrutura curricular³⁴ foi aprovada e passou a vigorar a partir de 1999.

A grande mudança ocorreu na ampliação bastante expressiva das disciplinas comuns às quatro áreas de deficiência. No currículo anterior, menos de 15% da carga horária, representada por apenas duas disciplinas obrigatórias, eram comuns a essas quatro áreas. Na nova estrutura curricular, as disciplinas comuns totalizam 9 e correspondem a mais de 60% da carga horária de cada área da Habilitação em Educação Especial. (OMOTE, 2001, p. 50)

Contudo, não bastariam essas medidas administrativas, se não houvesse por parte de cada um dos docentes uma reflexão para rever suas crenças e estereótipos a respeito das pessoas com deficiência. Segundo Omote (2001, p.50), é preciso permitir que “novas idéias influenciem positivamente a sua prática e o seu envolvimento com as atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Afinal, são esses docentes que transmitem aos futuros professores, a concepção de deficiência.

Mendes (2004) também nos remete a essa direção:

O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. (MENDES, 2004, p.228)

A formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva implica, não somente na inserção de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino.

Como bem lembra Oliveira (2004, p. 240) “formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência”.

³³ Ano em que foi elaborado o PPP em vigor até 2006 (anterior às DCNs) e que será analisado no capítulo 4.

³⁴ Essa estrutura também vigorou até 2006 e da mesma forma será analisada no capítulo 4.

Segundo a autora a formação inicial do professor, os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da EE devem ser amplamente debatidos como estabelecido na resolução CNE/CEB nº 01/2002. Tais conhecimentos capacitarão o futuro professor a: perceber a diversidade de seus alunos, valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, identificar as NEE em parceria com o professor especializado e implementar as adaptações curriculares.

Sobre esta questão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 18)

Nesse sentido recorreremos às palavras de Oliveira (2004) que nos parecem ainda muito atuais:

a ação em EE diante do paradigma da inclusão não se restringe apenas à docência. Esse profissional deve ser capaz de gerenciar o processo inclusivo; assessorar e capacitar professores e a equipe da escola em programas de formação continuada; participar em reuniões com equipe multidisciplinar, acompanhar e avaliar alunos com necessidades educacionais especiais e, também, quando necessário, atuar como docente nos serviços pedagógicos especializados. (OLIVEIRA, 2004, p.241)

Apesar de o professor ser formado na graduação, acreditamos na necessidade de um aprofundamento no estudo das deficiências e de suas implicações educacionais, de forma a evitar o aligeiramento de sua formação. Daí entendermos ser a habilitação específica do curso de Pedagogia a melhor opção para formação do professor em EE.

Uma vez extinta a habilitação em questão, resta-nos a esperança de que o novo curso proposto consiga caminhar no sentido de garantir a mesma roupagem de outrora, evitando reducionismos e na medida do possível preparando o futuro professor para seu desempenho frente aos alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno.

2.3 - Habilitação em Educação Especial da FFC/UNESP – campus de Marília

Para compreendermos melhor a Habilitação EE que ora estudamos, fizemos um resgate histórico sobre alguns dados que enriqueceram nosso trabalho.

Conforme já mencionamos no tópico anterior, a Habilitação EE da FFC/UNESP campus de Marília foi elaborada num projeto inicial, entre 1975 e 1976.

De acordo com dados obtidos através do Processo n° 674/77.³⁵ anexado ao Processo n° 790/89, através da Portaria UNESP de 21 de julho de 1976, foi constituída uma Comissão composta por docentes de diferentes campus da UNESP e de membros convidados do Serviço de Educação Especial da Secretaria da Educação a qual desenvolveu exaustivos estudos para a implantação de curso de formação de professores para a Educação Especial. Esses estudos foram condensados em um relatório e entregue à Reitoria da UNESP em dezembro de 1976.

O referido relatório.³⁶ era composto entre outros, de aspectos referentes à:

- a) Qualificação do Professor de Educação Especial
- b) Currículo das Habilitações em Educação Especial nas áreas de Retardados Mentais, Deficientes Auditivos, Deficientes Visuais e Deficientes Físicos
- c) Recursos Humanos e Materiais para a implantação das Habilitações.

Segundo informações da professora Wanda Ciccone Paschoalick, os dispositivos legais vigentes naquela época e os princípios norteadores da Educação de Excepcionais forneceram à Comissão os indicadores necessários para definir a formação de professores de Educação Especial em Habilitações do curso de Pedagogia. Por outro lado, em função da carência e quase inexistência de pessoal docente qualificado para a demanda existente, levou a referida Comissão a sugerir que, originalmente, sob a forma de um Departamento de EE, fosse implantado um Centro de EE Em uma Faculdade de Educação da UNESP, o qual se caracterizaria não só pela formação de pessoal docente para todas as áreas da excepcionalidade como também pela centralização de materiais e equipamentos altamente especializados e documentação específica de EE.

Nesse sentido, foram elaboradas propostas curriculares para as quatro áreas da excepcionalidade: DM, DV, DA e DF com conhecimentos apriorísticos da existência de currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação apenas para a área de DA (Parecer n° 07/72).

³⁵ Nesse processo encontram-se informações referentes à implantação das Habilitações em Educação Especial nas quatro áreas de deficiência: DM, DV, DA e DF.

³⁶ Embora tenhamos nos esforçado para consultá-lo, infelizmente não foi possível localizá-lo, já que o mesmo não se encontra anexado ao processo mencionado anteriormente. Esse documento relata a Proposta de Implantação das Habilitações em Educação Especial no campus de Marília. As informações a seguir estão baseadas em outros documentos que o citam. Dentre esses documentos encontramos um relatório da professora Wanda Ciccone Paschoalick, coordenadora das Habilitações em Educação Especial de janeiro de 1979, data do registro que ora informamos.

Com a nova organização administrativa da UNESP, estabelecida pela Resolução nº05 de 06 de abril de 1977, foi criado o Departamento de EE na FFCSD de Marília, sendo imediatamente estudada a implantação gradativa das Habilitações EE do curso de Pedagogia. Assim ficou prevista a ordem de implantação:

- Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais (1977)
- Habilitação para o Ensino de Deficientes Auditivos e Físicos (1978)

Embora a previsão tenha sido para os anos de 1977 e 1978, como vimos no capítulo 1, apenas as primeiras Habilitações foram implantadas no prazo proposto, as demais demoraram muito além do previsto: a Habilitação EE na área de DA foi implantada somente em 1980 e DF em 1989.

Em relação ao currículo mínimo dessas Habilitações, as áreas de DM e DV não tiveram essa exigência estabelecida pelo Conselho Federal de Educação, no entanto, para efeito de reconhecimento junto ao MEC foram objeto do Processo CEE nº 1926/79, que no final recebeu o Parecer CEE nº 01/80, publicado no D.O de 23 de janeiro de 1980, página 27. A publicação foi favorável ao reconhecimento das duas Habilitações, dessa forma reconhecidas pelo MEC com a Portaria Ministerial nº 360 de 03 de junho de 1980.

O currículo mínimo da Habilitação EE na área de DA foi estabelecido pelo CFE conforme consta no Parecer nº 07/72 aprovado em 10 de janeiro de 1972. Esse documento vincula a Habilitação EE na área de DA ao curso de Pedagogia configurando-se como Habilitação e não como curso, estando sujeita ao apostilamento em diploma do referido curso.

De acordo com o Projeto de Implantação da área de Deficientes da Audiocomunicação das Habilitações em Educação Especial do curso de Pedagogia da FFCSD de Marília assinado pelo coordenador das Habilitações em Educação Especial Ernani Vidon, o processo de implantação das duas primeiras áreas apresentou uma série de dificuldades que iam desde recrutamentos humanos especializados, tramitação burocrática, até aquisição de materiais e equipamentos. Sendo assim, a coordenação das Habilitações decidiu por bem retardar a implantação das outras áreas: DA e DF, de modo que pudessem contar com mais experiência antes do seu efetivo funcionamento.

O recurso humano era naquela ocasião um problema difícil para ser resolvido. Segundo Omote (1996, p. 14), “havia poucos docentes com formação e experiência acadêmicas, sendo a maioria contratada em razão da sua longa e rica experiência profissional na área de Educação Especial.” Num primeiro momento as contratações eram realmente de pessoal com esse tipo de experiência, no entanto, gradativamente o Departamento de Educação especial começou a contar com professores com formação acadêmica mais elevada, podendo assim contar com docentes engajados em programas de pós-graduação nos cursos de mestrado ou doutorado e, portanto, com perspectivas de estudos científicos voltados para a EE. Assim, uma nova geração de docentes era formada, enriquecendo o as Habilitações com a atuação de um pessoal voltado para a pesquisa.

A chegada desses profissionais contribuiu para a formação de uma nova mentalidade no meio universitário, principalmente no que se refere a concepção de deficiência defendida pelos docentes envolvidos na EE. Sobre essa questão afirma Omote (1996):

Os docentes do Departamento de Educação Especial, da UNESP de Marília, vêm discutindo a necessidade de se desenvolver uma concepção de deficiência mais ampla, na qual possam fundamentar-se a formação do professor de Educação Especial e a prática do ensino especializado. Tal concepção deve ser capaz de levar em conta desde as variações interindividuais inerentes à espécie humana, com as diferenças etnoculturais, e as variações determinadas por patologias específicas até as reações sociais diante dessas variações, em razão da necessidade de se exercer controle social para assegurar a vida em coletividade. (OMOTE, 1996, p. 17)

Muitas foram as lutas, conquistas e superação de dificuldades por parte da equipe do Departamento de EE, como por exemplo, a reestruturação curricular do curso de Pedagogia em 1999, quando as disciplinas oferecidas deixaram de ser específicas de cada área, porém após a publicação das DCNs, chegamos ao fim dessa modalidade de formação.

CAPÍTULO III
MÉTODO

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

Apesar de árduo e solitário, o processo de pesquisar é também um desafio, pois a paixão pelo desconhecido, pelo novo, pelo inusitado acaba por invadir o espaço do educador, trazendo-lhe alegrias inesperadas.
(FAZENDA, 2000)

1 - Fonte de Dados

A metodologia de pesquisa adotada caracteriza-se por um estudo qualitativo envolvendo uma análise documental, a partir do Plano de Ensino e Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC/ UNESP campus de Marília.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental tem por objetivo identificar informações factuais nos documentos a partir de questões levantadas para o estudo. Afirmam que esse tipo de análise não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas que nasce de um determinado contexto que, por conseguinte, gera informações sobre esse mesmo contexto.

Dentre as vantagens apresentadas por essa técnica, vale ressaltar o fato dos documentos poderem ser consultados várias vezes, inclusive servindo de base a diferentes estudos, o que permite a estabilidade aos resultados obtidos.

Quanto ao procedimento metodológico a ser seguido na análise documental Ludke e André (1986) afirmam que a primeira decisão a ser tomada pelo pesquisador é a de caracterizar o tipo de documento que se pretende utilizar. É importante apontar se o documento é de ordem oficial, técnica, pessoal, se envolve informações de arquivos oficiais ou escolares ou se trata de um material instrucional.

No caso do presente estudo, o caráter oficial está articulado com documentos de arquivos institucionais, uma vez que nos baseamos, como mencionado anteriormente, no Plano de Ensino da Habilitação em Educação Especial e no Projeto Político Pedagógico, do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília.

2 – Materiais

O Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ensino do Curso de Pedagogia, Habilitação em Educação Especial, da FFC/UNESP, campus de Marília foram indicados para a realização do nosso trabalho por se tratar dos últimos documentos a vigorar no curso até a publicação da Resolução nº 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

O Projeto Político Pedagógico elaborado em 1994 mostra a intenção do curso, o perfil profissional a ser formado por ele, as definições das ações educativas e a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão universitária. Nosso objetivo ao analisá-lo foi o de tentar mostrar os aspectos relevantes em relação ao perfil do profissional que se vinha formando até aquele momento.

Sob o mesmo enfoque buscamos analisar o Plano de Ensino destacando-se a importância das disciplinas oferecidas pela grade curricular estruturada em 1999, quando o curso sofreu sua última reformulação antes de ter suas habilitações extintas pela Resolução acima citada.

Vale ressaltar que foram abordadas apenas as disciplinas oferecidas pela Habilitação em Educação Especial, visto ser a formação do professor especializado a proposta do presente estudo.

3 – Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados está fundamentada na análise de dois importantes documentos: o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ensino do Curso de Pedagogia, Habilitação em Educação Especial, da FFC/UNESP, campus de Marília.

Como procedimento para coleta de dados, inicialmente, encaminhamos um ofício ao Conselho de Curso de Pedagogia, da FFC/UNESP campus de Marília, solicitando cópias dos referidos documentos, explicando a importância dos mesmos para o desenvolvimento do estudo.

O Conselho de Curso prontamente nos atendeu liberando autorização para realizarmos cópias do Projeto Político Pedagógico (1994-2006) e Plano de Ensino (1999) de todas as disciplinas oferecidas pelo curso de Pedagogia, tanto do tronco comum como das habilitações existentes.

Posteriormente, selecionamos no Plano de Ensino, apenas as disciplinas oferecidas pela Habilitação em Educação Especial.

Finalmente iniciamos as leituras, do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ensino, nos atentando para alguns aspectos a serem realizados na próxima etapa, ou seja, no tratamento dos dados.

4 – Procedimento de Análise dos Dados

O propósito deste estudo foi analisar o Projeto Político Pedagógico, focando a formação do professor em EE. Para tanto, abordamos a Habilitação em EE, no que se refere à Estrutura Curricular, às Disciplinas e ao Perfil do Aluno a ser formado pelo referido curso.

O Projeto Político Pedagógico (1994-2006) para efeitos de análise foi dividido em três eixos temáticos:

- a) Estrutura Curricular
- b) Disciplinas
- c) Perfil do Aluno

Cada eixo acima foi abordado de forma descritiva, de modo que no capítulo 4, encontramos as observações e os comentários sobre os aspectos que entendemos serem relevantes.

A análise do Plano de Ensino (1999) foi dividida em dois grandes eixos:

- 1) A estrutura Geral da Habilitação em Educação Especial
- 2) Disciplinas

Para a análise do segundo eixo, consideramos as seguintes categorias:

- a) Carga Horária
- b) Ementas
- c) Objetivos

Cada categoria foi descrita nos quadros de disciplinas do tronco comum e das quatro áreas da Habilitação em Educação Especial: DM, DV, DA e DF para procedermos a análise de conteúdo do material de estudo.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO (1994) E PLANO DE ENSINO (1999) DA
FFC/UNESP CAMPUS DE MARÍLIA

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (1994) E PLANO DE ENSINO (1999) DA FFC/UNESP CAMPUS DE MARÍLIA

É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. (VEIGA, 1995)

4.1 – A importância do Projeto Político Pedagógico (PPP)

O ato de planejar é fundamental em qualquer instituição de ensino, seja qual for o seu nível. Isso vale desde a educação infantil até o ensino superior. Por isso cada instituição deve construir e administrar seu PPP.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, especificamente pelo estabelecido no artigo 12, inciso I, a concepção e a criação do PPP nas instituições de ensino tornou-se uma prática:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; (BRASIL, 1996)

Neste capítulo abordamos a importância deste documento no que se refere a formação de professores através do curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília.

Antes, porém, é preciso conceituá-lo. Afinal o que é o PPP?

Trata-se de um documento indispensável para o funcionamento de toda e qualquer instituição. Nele consta todo um planejamento do que se pretende realizar dentro da unidade educacional em que se encontra inserido. Segundo Gadotti (apud VEIGA, 1995, p. 12, grifo do autor):

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nesse sentido, o PPP deve ser encarado não apenas como uma coletânea de planos de ensino e atividades propostas para um determinado ano letivo. De acordo com Veiga (1995) o PPP não é algo que se constrói e se arquiva, ou ainda se encaminha às autoridades educacionais, ao contrário, é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os membros envolvidos no processo educativo.

O PPP se constitui como processo democrático de decisões e como tal preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico. Nele encontramos a identidade da instituição, o paradigma de ensino oferecido, o tipo de clientela a que se pretende atingir, os objetivos educacionais a que se propõe e tenta ainda, definir o caminho a percorrer para atingir esses objetivos.

Vale ressaltar que o PPP busca uma direção, um sentido. É uma ação intencional e coletiva. Afinal é elaborado não apenas pela administração da instituição, mas por toda sua equipe, uma vez que todos os integrantes têm a oportunidade de se expressar e fazer valer suas propostas e argumentos. Por isso, pressupõe-se a responsabilidade de todos os envolvidos, pelos seus próprios atos, pela conquista e construção de novos conhecimentos, capazes de problematizar, não permitindo que os membros se entreguem ao conformismo.

Para a construção deste documento tão importante no processo educativo, é necessária a existência de um referencial teórico no qual o trabalho pedagógico possa estar embasado. Além disso, a metodologia adotada para se efetivar as idéias do grupo, também pode ser apontada como um diferencial na elaboração do mesmo.

Outro ponto a ser destacado sobre o PPP segundo Veiga (1995) é a assistência técnica e financeira que deveria receber das instâncias superiores do sistema de ensino, como por exemplo, o Ministério da Educação, a Secretaria da Educação Estadual ou Municipal.

Para Veiga (1995), a organização do trabalho pedagógico está relacionada ao modo como está estruturada a sociedade em que vivemos. Nesse ponto de vista a unidade de ensino é tida como uma instituição social que reflete a sociedade. Para a construção do PPP, há que se ter como base os princípios norteadores, que segundo a autora são:

a) Igualdade de acesso e permanência na escola (aqui acrescentamos também a universidade);

b) Qualidade a todos os alunos, o que implica consciência crítica e capacidade de ação, de saber e de mudar;

c) Gestão democrática no que diz respeito às áreas pedagógica, administrativa e financeira;

d) Liberdade, autonomia onde todos podem influir nas decisões e, portanto, têm também responsabilidades sobre elas e também sobre a construção do PPP.

e) Valorização do Magistério, envolve qualificação profissional, condições de trabalho e remuneração docente, no sentido de garantir um ensino de qualidade e sucesso na tarefa de educar.

Além dos pontos norteadores acima citados, a construção do PPP deve ainda considerar os sete elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico:

a) **Finalidades** - são os objetivos que a instituição toma para si, o processo de reflexão sobre a sua intencionalidade educativa;

b) **Estrutura Organizacional** - se refere às estruturas administrativa e pedagógica que detêm às questões políticas, ensino-aprendizagem e currículo. A estrutura organizacional tem por objetivo, analisar e compreender as características, os pólos de poder e conflitos que englobam o sistema escolar;

c) **Currículo** – entendido como uma interação entre os sujeitos que possuem o mesmo objetivo e tendo como base um referencial teórico que sustente a idéia, a posição assumida. O currículo, segundo Veiga (1995), é uma construção social do conhecimento. É dinâmico. Por isso é essencial uma reflexão profunda sobre o currículo a ser elaborado porque ele não pode estar desvinculado do contexto social no qual está inserido naquele determinado momento histórico.

Outro ponto a ser destacado pela autora é o tipo de organização curricular. Não pode ser de ordem autoritária e fragmentada, e sim, tentar estabelecer uma relação aberta em torno de uma idéia integradora, central;

d) **Tempo Escolar** – (e aqui também acrescentamos o tempo acadêmico). Para elevar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a instituição educacional

reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a instituição como instância de educação continuada. É preciso tempo para que os educadores troquem experiências, trabalhem em conjunto e aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo, para acompanhar e avaliar o PPP em ação, e, para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

e) **Processo de Decisão** – as tomadas de decisões são geralmente centralizadas e hierárquicas. Para se construir o PPP, é preciso gerar mecanismos institucionais que permitam a todos os membros envolvidos participarem deste processo e não deixar a cargo de apenas um pequeno grupo;

f) **Relações de Trabalho** – as relações devem estar embasadas em solidariedade, reciprocidade, participação coletiva e não em divisão de trabalho, fragmentação e controle hierárquico. Urge assim, uma reflexão coletiva que levante indagações das quais possam surgir as novas relações de poder a se efetivar dentro das salas de aula e da própria instituição e;

g) **Avaliação** – remete-se a importância de conhecer a realidade institucional, compreender os problemas existentes e as ações alternativas para solucioná-las.

Este processo, segundo Veiga (1995), divide-se em três momentos:

- 1) a descrição e a problematização da realidade institucional;
- 2) a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada;
- 3) a proposição de alternativas de ação: momento de criação coletiva.

4.2 – O PPP no curso de Graduação

O foco de nosso estudo é a formação de professores através do curso de Pedagogia. Por isso, entendemos ser interessante ressaltar a importância do PPP no curso de Graduação, antes de iniciarmos nossa discussão acerca do documento analisado. Ou seja, o PPP do curso de Pedagogia da FFC/UNESP, campus de Marília.

Se pensarmos no papel do PPP de uma instituição, iremos notar que “o desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção.” (BUSSMANN, 1995, p.38). Portanto, é inadmissível

encomendar um projeto a terceiros, pois os envolvidos devem estar inseridos no contexto da instituição e precisam elaborar coletivamente esse documento.

Dessa forma, uma vez elaborado o PPP, sua existência não encerra o processo nem acarreta resultado final. Segundo a autora, o PPP deve renovar-se constantemente, caso contrário nega-se a si próprio.

Então podemos apontar que o PPP só acontece se for construído na prática, no seu auto-aperfeiçoamento, representando os conflitos de idéias, de posicionamentos, de concepções, porém, tendo em comum a reflexão coletiva, na busca não apenas de um documento delineador das concepções, dos objetivos, das formas de implementação e de avaliação. O processo é que deve nortear a definição e redefinição de suas metas.

Para Fusari (1995), a discussão sobre o PPP no âmbito da Educação Superior de Ensino é rara. Na sua opinião, um bom PPP é quando nasce de uma leitura coletiva da realidade, tendo como base a explicitação das causas dos problemas, como também a situação específica no qual o fenômeno aparece.

Segundo o autor, para que o grupo envolvido na construção do PPP possa efetivamente praticar o planejamento, é preciso construir a “cultura do planejamento”, subentendida como uma prática cotidiana, como uma reflexão acerca do trabalho docente, de suma importância na concepção e construção do PPP dos Departamentos e Cursos. (FUSARI, 1995, p. 103)

A estrutura do PPP deve conter, segundo o autor:

- a) apresentação;*
- b) justificativa;*
- c) situação-problema;*
- d) análise;*
- e) objetivos e metas;*
- f) propostas;*
- g) equipe envolvida;*
- h) cronograma e custos.*

Nesse caso, os componentes estabelecidos para o PPP envolvem: filosofia do curso, perfil dos profissionais a serem formados, divulgação, condições de infra-estrutura (recursos físicos, materiais e humanos), estrutura acadêmica (curricular e administrativa), desenvolvimento didático, e diretrizes gerais para o ensino, pesquisa e extensão.

Fusari (1995) afirma que o PPP na Graduação tende a funcionar quando nasce das necessidades da prática pedagógica dos professores e alunos de um determinado curso. Tal documento, conta com o envolvimento da maioria dos docentes, interessados em aperfeiçoar o trabalho do Departamento na articulação ensino-pesquisa-extensão universitária. Sendo bem elaborado nos seus aspectos técnicos, indica um posicionamento político frente a uma determinada causa. Além disso, consegue implantar no Departamento uma cultura do planejamento como sinônimo de vivência de análise crítica do cotidiano do trabalho que está sendo desenvolvido. Dessa forma, o grupo assume realisticamente, que a concepção, elaboração e implantação de um Projeto Político Pedagógico não se resolve mecanicamente todos os problemas vivenciados pelo Departamento nas ações de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Portanto leva o grupo de professores dos cursos de graduação a comprometer-se teórica e praticamente com uma formação profissional do estudante, que consiga articular cidadania consciente e competência profissional.

Lembrando que o Projeto Político-Pedagógico do curso é na verdade uma construção permanente, o grupo que o elabora acaba assumindo o valor do planejamento como processo que respalda a elaboração de bons planos e projetos. Assim, para o autor, a sua implantação deve ser cuidadosamente acompanhada e avaliada nas suas diferentes fases, devendo-se registrar e publicar os resultados num documento sob a forma de um relatório final.

No âmbito das instituições universitárias, a ação do corpo técnico-administrativo não é neutra, ela é ao mesmo tempo política e pedagógica, uma vez que, contém necessariamente características político-ideológicas e se constitui e é constituída no processo de se fazer Universidade, de se fazer Educação.

Para que a construção do projeto político pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. (VEIGA, 1995, p. 15)

O PPP é muito mais que um documento técnico-burocrático, ele consiste em instrumento de ação política e pedagógica, cujo objetivo é promover uma formação de qualidade.

Para o MEC/INEP “cada curso dispõe de seu projeto pedagógico tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação. As políticas acadêmicas institucionais contidas no Projeto Pedagógico Institucional ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso.” (BRASIL, 2006a, p. 02)

Sendo assim, o PPP do curso de Graduação é a referência das ações e decisões em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber. Por isso é fundamental a coerência entre o PPP do curso e os documentos institucionais pertinentes.

A articulação entre o PPP e o currículo, este como elemento constitutivo do PPP, deve ser avaliada respeitando-se as características da organização acadêmica das universidades e da região onde se localizam, conforme preconiza a legislação em vigor.

Sendo o currículo um elemento importante na organização acadêmica de cada curso, deve ser concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo aperfeiçoamento implica a consideração dos resultados dos processos de avaliação.

Segundo o MEC/INEP, o PPP do curso de Graduação, deve conter dentre outros elementos:

conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infra-estrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso. (BRASIL, 2006a, p.02)

Esses referenciais instituem o currículo como um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade.

4.3 – O PPP do curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília (1994 – 2006)

Neste tópico abordamos um dos documentos que propomos analisar neste trabalho. Trata-se do PPP do curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília. De cunho importantíssimo para o desenvolvimento do curso, foi elaborado em 1994, e vigorou até 2006, quando houve a publicação da Resolução CNE nº 01/06 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs).

O PPP (1994) adotou pressupostos teóricos muito comuns à época em que foi elaborado, assumindo uma concepção crítica de educação. Pretendia-se naquele momento, dar

continuidade aos trabalhos e discussões da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia iniciada em 1990, visando melhorar a estrutura curricular do curso.

Esse documento foi elaborado pelo Conselho de Curso de Pedagogia, na ocasião, formado por quatro docentes e quatro discentes com a co-participação dos Departamentos de Didática, Psicologia da Educação, Administração e Supervisão Escolar e Educação Especial.

Na sua apresentação encontramos algumas explicações importantes sobre sua construção:

- a) necessidade de se criar um projeto mais orgânico;
- b) exigüidade de tempo para se elaborar um projeto melhor estruturado;
- c) explicitação de apenas algumas atividades que o Conselho julgou ter condições de concretizar;
- d) solicitação aos Departamentos dos projetos nas áreas de ensino e pesquisa;
- e) debates com os chefes de Departamentos.

Percebe-se que a elaboração deste documento aconteceu num momento conturbado do curso:

Entretanto tivemos inúmeras dificuldades para tal, entre elas o fato de que, praticamente o Conselho de Curso de Pedagogia não funcionou de janeiro a julho de 1993. Dificuldades ao nível das condições estruturais e no relacionamento do Conselho com os Departamentos levaram o então Conselho a renunciar. (CCP, 1994, p.02)

O novo colegiado precisou reorganizar o Conselho atualizando a documentação atrasada, ordenando o funcionamento do curso e buscando canais de comunicação com os Departamentos.

Nesse contexto, o PPP apresentado contém os elementos mínimos de um projeto: objetivos e princípios (que constam no processo de reestruturação do curso, aprovado em 1991), atividades programadas pelo Conselho e pelos Departamentos, e um calendário de atividades.

Vale ressaltar que o pano de fundo desse PPP é a Resolução UNESP nº 15 de 22/03/1991, que trata da reestruturação do curso de Pedagogia em 1990 conforme vimos no capítulo 1.

A marca característica do PPP analisado é a coerência com uma visão de educação para a transformação social, que aponta a escola como meio importante para sua efetivação.

4.4 – Análise do PPP de 1994

Para a análise do PPP, nos centramos na questão da formação docente do profissional que pretendia atuar junto aos alunos com deficiência. Sendo essa modalidade de formação oferecida através da Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia, dividimos a análise em três eixos temáticos: a estrutura curricular, as disciplinas e o perfil do aluno a ser formado nas quatro áreas de deficiência (DM, DV, DA e DF).

4.4.1 - A Estrutura Curricular

Conforme podemos observar, o PPP analisado definiu alguns princípios norteadores para a organização curricular:

- a) o núcleo fundamental do curso deveria voltar-se à formação do professor;
- b) o ponto de partida da organização curricular seria a formação teórica e prática do pedagogo, incluindo o especialista em Educação, buscando superar os problemas decorrentes de sua atividade na escola pública brasileira;
- c) a integração das disciplinas curriculares deveria resultar de um trabalho coletivo capaz de seqüenciar e coordenar as disciplinas de modo a obter a articulação vertical e horizontal das mesmas;
- d) os professores, os Departamentos de Ensino e o Conselho de Curso deveriam buscar a efetiva articulação das disciplinas curriculares oferecidas com o ensino de 1º e 2º graus, propondo projetos de trabalho junto às redes públicas de ensino estadual e municipal, assim como a possível criação de uma escola de aplicação;
- e) tais projetos, e toda a organização curricular do curso, deveriam oferecer aos graduandos, desde os primeiros anos, atividades de contato com a realidade educacional, a fim de conhecê-la e de propor alternativas para a sua transformação;
- f) outro instrumento relevante para esse propósito, seria a elaboração de um trabalho de conclusão de curso pelos graduandos, inicialmente como optativo, a fim de que pudessem ter uma iniciação à pesquisa em educação.

O Departamento de EE, a partir de 1997, diante dos movimentos de inclusão escolar, começou a repensar a articulação das disciplinas da Habilitação em EE. O resultado foi a renomeação de algumas disciplinas e a reorganização interna dessa Habilitação, ocorrida em 1998, sendo contemplada no ano seguinte, na reestruturação curricular do curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília. Dessa reorganização resultou o agrupamento das

disciplinas, que passaram a ser oferecidas no tronco comum da Habilitação, o que significa que os alunos das quatro áreas de deficiência tinham que cursar as mesmas disciplinas para depois adentrarem na parte específica de cada deficiência. Essas disciplinas de tronco comum eram introdutórias de cada área, permitindo ao aluno ter uma noção das quatro áreas antes de se aprofundar naquela que havia escolhido para cursar.

Vale ressaltar que a reestruturação de 1999 foi importante e ampliada e no caso da Habilitação em EE, houve além da renomeação de disciplinas, alterações na carga horária, nas ementas e nos objetivos.³⁷ Lembramos ainda, que essa reestruturação consistiu na última alteração do currículo do curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília, anterior à publicação da DCNs através da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006.

Nesse contexto, conforme a Resolução UNESP nº 50 de 24 de setembro de 1999, anexo I, a estrutura curricular do curso de Pedagogia do campus de Marília ficou assim estabelecida:

Quadro 9: Disciplinas do 1º ANO do curso de Pedagogia comuns a todas as habilitações

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Sociologia Geral I	04
Psicologia Geral	04
Filosofia Geral	04
Filosofia da Educação	04
Formação Econômica, Social e Política do Mundo Moderno e Contemporâneo	04
Formação Econômica, Social e Política do Brasil	04
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	04
Fundamentos Biológicos da Educação	04
Metodologia do Trabalho Científico	04
Orientação de Estudo	04

As disciplinas acima eram obrigatórias e oferecidas a todos os alunos no primeiro ano do curso de Pedagogia. Tratava-se do chamado tronco comum geral. Eram as disciplinas de

³⁷. Daí nosso enfoque no próximo tópico quando analisamos as disciplinas da Habilitação em EE inseridas no Plano de Ensino de 1999.

base. Como podemos observar, tais disciplinas abordavam os fundamentos sociológicos e filosóficos, os aspectos econômicos, sociais e políticos do Brasil e do mundo, os fundamentos biológicos e de comportamento humano e ainda a iniciação na área de pesquisa científica. A última disciplina do quadro fazia referência a área de língua portuguesa, portanto articulada com a anterior, responsável por introduzir o aluno no mundo acadêmico, uma vez que orientava os ingressantes a apresentar seminários, produzir textos (resumos e resenhas) e monografias.

As legislações e políticas educacionais voltadas para a Educação e o ensino fundamental também eram estudadas, visto que o aluno terminaria o curso apto a lecionar para esse nível de ensino.

Quadro 10: Disciplinas do 2º ANO do curso de Pedagogia comuns a todas as habilitações

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
História da Educação Geral I	04
História da Educação Geral II	04
Sociologia Geral II	02
Sociologia da Educação	04
Didática I	04
Didática II	04
Psicologia da Educação – Desenvolvimento: Infância	04
Psicologia da Educação – Desenvolvimento: Adolescência	02
Estatística Aplicada à Educação	04
Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	04
Filosofia da Educação no Brasil	04

No quadro encontramos as disciplinas obrigatórias, voltadas para os fundamentos da educação. Através delas o aluno fazia um retrocesso histórico no sentido de compreender o processo educacional, desde seus primórdios até o momento atual, já com uma perspectiva de futuro.

A parte sobre o desenvolvimento humano era apresentada nas diferentes fases, através de diferentes correntes epistemológicas.

Essas disciplinas, além de darem continuidades àquelas oferecidas no primeiro ano, objetivavam oferecer ao aluno uma abordagem teórica sobre sua futura prática em sala de aula. Temas do tipo, saber fazer e aprender a aprender estavam presentes nas disciplinas de didática.

A legislação referente ao Ensino Médio era abordada visando oferecer ao aluno a compreensão sobre o funcionamento deste nível de ensino, visto que naquela época, ainda era possível que o futuro profissional lecionasse nos cursos de formação docente em nível médio.³⁸

Quadro 11: Disciplinas do 3º ANO do curso de Pedagogia comuns a todas as habilitações

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
História da Educação Brasileira	04
Pesquisa Pedagógica	04
Didática III	04
Psicologia da Educação – Aprendizagem	04

Essas disciplinas também eram obrigatórias e oferecidas no terceiro ano juntamente com as disciplinas da Habilitação Magistério apresentadas logo abaixo.

Complementando as anteriores oferecidas no primeiro e segundo ano, ofereciam conteúdos voltados para a realidade brasileira, para o desenvolvimento da criança em idade escolar, e novamente para a questão do professor em sala de aula.

A segunda disciplina do quadro compreendia a pesquisa, voltada para trabalhos científicos, propiciando aos alunos condições para dar continuidade de estudos nos níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado).

E Didática visava dar continuidade às disciplinas de mesmo nome oferecidas no ano anterior, as quais objetivavam abordar os aspectos importantes relacionados ao papel do professor em sala de aula, no que se refere a sua postura profissional e as relações estabelecidas na escola, principalmente a relação professor-aluno, talvez um dos temas principais da disciplina.

³⁸ Antigo Magistério e no caso do estado de São Paulo, os CEFAMs

Quadro 12: Disciplinas da Habilitação Magistério do Ensino Fundamental (Séries Iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (OBRIGATÓRIA)

DISCIPLINAS	CRÉDITOS
Metodologia do Ensino (séries iniciais): Alfabetização	04
Metodologia do Ensino (séries iniciais): Língua Portuguesa	04
Metodologia do Ensino (séries iniciais): Ciências	04
Metodologia do Ensino (séries iniciais): História e Geografia	04
Metodologia do Ensino (séries iniciais): Matemática	04
Metodologia das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio	04
Prática do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio	20

Como afirmamos anteriormente a Habilitação Magistério do Ensino Fundamental (Séries Iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio passou a ser obrigatória a partir de 1991. Nesse sentido, todos os alunos eram obrigados a cursar no terceiro ano as disciplinas acima relacionadas. Trata-se das metodologias nas áreas acima descritas, que preparavam o aluno para a docência diretamente no ensino fundamental (séries iniciais) ou nos cursos de formação docente em nível médio.

Os alunos cumpriam essas disciplinas tanto na forma presencial, como através de atividades práticas fora da sala de aula.

A prática de ensino tanto no nível fundamental como no médio era realizada sob a forma de estágio supervisionado realizado através da observação, participação e regência. Isso ocorria tanto nas classes escolares de primeira a quarta série, como nas classes do ensino médio. Dessa forma, o aluno ao concluir essa habilitação apresentava um relatório final sobre suas observações, acompanhado da ficha de presença documentada pelos professores e/ou escola onde o aluno realizava o estágio. O aluno ministrava ainda aulas de regência nas classes onde realizava o estágio, na presença dos professores responsáveis pelas disciplinas metodológicas na universidade.

Ao concluir esta habilitação o aluno estava apto a lecionar tanto no ensino fundamental, nas séries iniciais, como no ensino médio, nos cursos de formação docente. Estava assim, habilitado o professor comum, aquele que deveria atuar na Educação Básica.

Para que o aluno pudesse cursar qualquer uma das quatro áreas de deficiências oferecidas pela Habilitação em EE, primeiro era obrigado a cumprir as disciplinas do tronco comum e da Habilitação Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias

Pedagógicas do Ensino Médio. Por isso abordamos em nosso estudo apenas as disciplinas do tronco comum e da referida habilitação.³⁹

É interessante apontarmos ainda, que a Habilitação em EE poderia ser cursada por alunos já graduados em Pedagogia pela FFC/UNESP campus de Marília ou por qualquer outra instituição superior desde que aprovados pelo Conselho de Curso.⁴⁰

Quanto ao professor especializado, aprofundaremos nessa questão no próximo tópico quando analisaremos as disciplinas da Habilitação em Educação Especial, inseridas no Plano de Ensino de 1999 da FFC/UNESP campus de Marília. Por isso, não aparecem aqui os quadros das disciplinas, mas sim, logo adiante onde serão apresentadas, já em formato para análise.

Antes, porém, gostaríamos de mencionar as disciplinas optativas comuns a todas as habilitações. O aluno tinha que escolher duas disciplinas dentro de um rol de opções, de forma a completar 08 créditos, quatro cada uma.

Embora houvesse no PPP do curso a pretensão de tornar o TCC obrigatório, isso não ocorreu. Então, caso o aluno escolhesse cursar as disciplinas Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso e Trabalho de Conclusão de Curso, era desobrigado a cumprir os créditos referentes às disciplinas optativas.

4.4.2 - As Disciplinas

Na distribuição das disciplinas procurou-se obter um ordenamento tal que as disciplinas da parte comum estivessem fortalecidas, em harmonia de carga horária e pudessem oferecer a possibilidade de registro profissional no MEC.⁴¹

³⁹ Nesse sentido, as disciplinas das demais habilitações não foram aqui consideradas.

⁴⁰ O aluno de outra instituição era submetido a uma avaliação dissertativa sobre assuntos relacionados à Educação e caso fosse aprovado tinha o direito a efetuar a matrícula, desde que seu histórico acadêmico apresentasse equivalência com as disciplinas da universidade.

⁴¹ Naquela época ao concluir o curso, o aluno podia solicitar junto ao MEC o registro profissional de professor em três disciplinas específicas, as quais deveriam comprovar a carga horária e número de horas de estágio supervisionado exigidos. No caso do profissional formado em uma das áreas de deficiência, era registrado em sua carteira, o magistério para deficientes em nível de 1º grau e mais duas disciplinas de 2º grau a escolher. Por exemplo: Magistério para Deficientes da Visão, Didática e Psicologia da Educação. A carteira profissional continha a foto, o nome do professor, o nome da instituição onde ele havia se formado, o nº do registro e ainda o nº de localização do processo desse registro.

A seqüência e horizontalidade das disciplinas permitiram a organicidade do currículo proposto pelo PPP de modo a oferecer ao aluno uma visão de totalidade e não apenas de matérias isoladas e estanques.

A programação elaborada por cada docente e sua compatibilização com as demais disciplinas facilitou a visão de conjunto, completando e dinamizando a estrutura curricular do curso.

Na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, foram propostas atividades de contato com a realidade a serem desenvolvidas pelos alunos nos dois primeiros anos do curso. Dessa forma, os alunos eram sensibilizados diante dos problemas no campo escolhido para futura atuação, o que permitia compreender os aspectos teóricos das disciplinas, preparando-os para um melhor aproveitamento do estágio.

Sobre as disciplinas oferecidas em sala de aula, num primeiro momento, podemos afirmar que de acordo com o PPP, o Departamento de EE propunha-se desenvolver atividades de formação de professores para o Ensino de Deficientes Físicos, Visuais, Mentais e da Audiocomunicação. Nesse sentido, as disciplinas proporcionavam ao aluno uma visão geral e crítica da realidade social e educacional em que a EE estava inserida naquela época. Além disso, oferecia ao aluno a fundamentação teórica geral desenvolvida no Tronco Comum do curso de Pedagogia, possibilitando ao aluno compreender as teorias alternativas dominantes sobre as deficiências.

Tais atividades levavam o aluno a uma postura implicativa frente às circunstâncias sociais e educacionais e às alternativas teóricas apresentadas no decorrer do curso. Dentre as atividades propostas era possível que o aluno recebesse a instrumentalização técnica adequada a cada tipo de deficiência, bem como condições práticas de trabalho em sala de aula com crianças deficientes que lhe permitisse uma ação eficaz. Portanto, as disciplinas objetivavam capacitar o aluno a projetar e a confeccionar materiais didáticos apropriados às necessidades e às particularidades da clientela da EE nas diferentes áreas de deficiências, de maneira que o aluno pudesse ter condições de utilizar diferentes recursos metodológicos decorrentes das fundamentações teóricas alternativas desenvolvidas nas disciplinas da Habilitação em Educação Especial.

Quanto as atividades do Estágio Supervisionado, a ser realizado no quarto ano do curso quando o aluno iniciava a Habilitação em EE, o PPP o menciona como “oportunidade ímpar de se viver a teoria na prática”. (CCP, 1994, p. 04) Por isso, propunha que o mesmo

fosse organizado de modo progressivo no processo de observação, participação e regência, dinamizado pelos convênios firmados com as escolas da rede pública.

No caso do Estágio Supervisionado na Habilitação em EE, havia uma parceria estabelecida com as escolas públicas que ofereciam o atendimento especializado nas classes especiais e nas salas de recursos, que atendiam uma dentre as quatro modalidades de deficiências (DM, DV, DA e DF), em instituições, como APAE e no Centro de Estudos da Educação e da Saúde – CEES/UNESP⁴².

No campus da UNESP os estágios em EE eram realizados no COE (Centro de Orientação Educacional) que atendia crianças cegas e com baixa visão advindas da comunidade local, as quais recebiam atendimento de estimulação visual e técnicas de OM (Orientação e Mobilidade), como por exemplo, o uso da bengala. Outro local onde eram realizados os estágios era na sala 14, assim chamada devido ao número da sala ocupada para atender crianças com deficiência mental que recebiam atendimento pedagógico especializado pelas alunas do curso sob orientação do professor responsável pela disciplina Práticas de Ensino.

A maneira como o Estágio Supervisionado era realizado, permitia ao aluno a experiência prática, o contato real com a deficiência em situação de ensino aprendizagem. Por isso, estava em consonância com a proposta do PPP de 1994.

Ao término do curso o aluno apresentava ao docente responsável pela disciplina do estágio (Práticas de Ensino) um relatório final sobre sua observação, participação e regência realizadas durante seu estágio, nos lugares acima citados.

Propiciando condições no sentido de oferecer a competência necessária ao futuro profissional, o estágio cumpria seu papel, garantindo ao aluno a oportunidade única da qual o PPP fazia menção.

O Estágio Supervisionado, sempre foi considerado indispensável à formação do profissional de ensino, do professor e do especialista, desde a reforma curricular estabelecida em 1991. Nesse sentido, a estrutura curricular de 1999 ampliou a carga horária do Estágio Supervisionado para 300 horas, atendendo às exigências da LDB nº 9394/96. Dessa forma, o

⁴² Trata-se de uma Unidade Auxiliar da UNESP que atende alunos com necessidades educacionais especiais, da comunidade local e região. Dentre esses alunos estão aqueles com algum tipo de deficiência. Além dos profissionais da área pedagógica especializada o CEES conta ainda com o atendimento clínico, como por exemplo o fonoaudiológico, fisioterápico e de terapia ocupacional.

Estágio longe de ser uma atividade aligeirada, encontrava-se muito bem articulada com as demais disciplinas da grade curricular proposta em 1999.

Outra atividade acadêmica trazida pelo PPP é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entendido como sendo uma síntese dos estudos realizados durante o curso, e ainda, uma teorização da prática. No anexo II do PPP encontramos a definição, os objetivos, a maneira como deveria ser executado e a avaliação do mesmo.

Segundo o documento, o TCC é um trabalho escrito, elaborado pelo aluno concluinte sobre um assunto específico de educação por ele escolhido. Por isso permitia ao aluno, mesmo que não fosse da Habilitação em EE, realizar estudos nesta área, proporcionando uma articulação benéfica entre as diferentes formações propostas no curso.

A elaboração do TCC permitia iniciar o aluno no processo de pesquisa. Para sua elaboração o aluno contava com as disciplinas oferecidas desde o primeiro ano, como Metodologia do Trabalho Científico e Orientação de Estudo, no terceiro ano Pesquisa Pedagógica e no quarto ano a optativa Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso.

Quanto ao assunto específico a ser tratado no TCC, o aluno recebia ainda orientação de docentes da área escolhida pelo aluno.

Apesar de sua importância, o TCC não era obrigatório, ficando a cargo do aluno a opção em realizá-lo ou não.

Vale lembrar que após a reestruturação curricular em 1999, o TCC conjuntamente com a disciplina Seminários de TCC continuaram sendo optativos, não se efetivando a expectativa expressa no PPP em torná-los obrigatórios. No entanto continuaram sendo consideradas atividades relevantes para a formação do profissional de ensino, incluindo o especialista.

4.4.3 - Perfil do Aluno

Naquele momento histórico, em que foi elaborado o PPP, o curso de Pedagogia propunha-se formar o professor como profissional do ensino, aquele que exerce e responde pela educação desenvolvida no âmbito da escola. De mesmo modo, propunha formar o especialista nas várias áreas da atividade educativa, conforme a habilitação cursada: administrador escolar, supervisor pedagógico, orientador educacional e o especialista em EE.

A técnica, criatividade e o comprometimento com a educação enquanto prática social eram alvos perseguidos pelo documento em questão. Pois, considerava-se na época, que se

“saber fazer” no ensino era necessário, então era imprescindível saber “por que”, “para que” e “a quem” ensinar”. Buscava-se assim, uma ação tecnicamente competente.

O objetivo visado era a formação do professor crítico, criativo, competente e comprometido com a tarefa a ser realizada.

Quanto ao especialista em EE, que é o alvo de nosso estudo, pretendia-se uma formação de natureza compreensiva e não fragmentada, tecnicista, individualista. No que se refere ao perfil do profissional que se desejava formar naquela ocasião, o PPP indica que tanto o profissional do ensino como os especialistas deveriam estar aptos a atender a maioria da população brasileira, e de modo particular, às classes populares que demandavam a escola pública. Nessa perspectiva, o documento estabelece as características a serem apresentadas por esse profissional, que deveria ser capaz de:

- compreender a realidade educacional brasileira e suas peculiaridades regionais, articulando a educação com esse contexto mais amplo da sociedade;
- propor alternativas para obter os melhores resultados possíveis na escola que temos, e, gradativamente, tomar providências para alcançar a escola que queremos;
- conhecer os estágios de desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente;
- dominar as estruturas dos conteúdos a serem desenvolvidos, para garantir a competência técnica em relação aos métodos de ensino;
- compreender a natureza da escola como instituição social.

Ao analisarmos o PPP em questão verificamos que o documento apresentava apenas parte da estrutura sugerida por Fusari (1995) e que apesar do Conselho de Curso de Pedagogia se justificar quanto as dificuldades enfrentadas no momento de sua elaboração, infelizmente não atingiu o objetivo a que se propôs em elaborar um outro documento.

O PPP apresentado pelo Conselho de Curso, segundo consta na folha 28 do processo nº 108/94 foi visto como uma proposta de continuidade do processo de implantação da estruturação do curso de Pedagogia tomando como objetivo alcançar maior articulação e avaliação global do curso e elaborar, para 1995 um novo PPP, mais orgânico, fato não ocorrido.

Desde a sua elaboração em 1994, o PPP não foi submetido a nenhuma avaliação e sequer a proposições nele contidas de desdobrar-se numa organização curricular por temas ou

áreas de conhecimento. Notamos que esse documento em particular acabou por se mostrar como um processo que não se encontrava em construção como sugere Bussmann (1995).

Apenas cinco anos depois, em junho de 1999, ao iniciar a gestão de um outro Conselho de Curso de Pedagogia, houve a preocupação em estabelecer um programa de atividades que visassem a discussão dos problemas práticos e teóricos do curso. Com esse objetivo o Conselho de Curso de Pedagogia vigente promoveu em novembro de 1999, a VIII Jornada do Curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília, esperando instigar uma discussão preliminar sobre o processo de avaliação do PPP e da estrutura curricular do curso de Pedagogia em razão das exigências internas e externas que se manifestaram durante esse período.

Dentre as exigências internas, destacavam-se as provenientes do corpo discente e do corpo docente do curso, que constantemente levavam ao Conselho de Curso de Pedagogia, não apenas questões pedagógicas mas também problemas relativos à articulação das disciplinas entre si, a necessidade ou não de pré-requisitos e ainda, a singularidade de cada habilitação. Esses problemas decorriam da parcial insatisfação com a estrutura curricular em vigor e também pelo desconhecimento do PPP que a regia devido a uma série de restrições desse documento.

Embora o PPP não tenha sofrido alterações e nem sido substituído por um novo documento, o resultado dessa avaliação foi a reestruturação do curso como vimos no capítulo 2 desse estudo.

No tópico seguinte analisamos os Planos de Ensino das Disciplinas da Habilitação em EE, após a reestruturação de 1999. Desse modo podemos perceber o que se esperava do aluno a ser formado no que tange aos objetivos propostos para cada disciplina como veremos a seguir.

4.5 – O Plano de Ensino

Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político e pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

É importante deixarmos claro que do ponto de vista do ensino, o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que pretende fazer, antes, durante e depois da

ação concluída. O ensino superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do profissional, uma formação que o habilite ao trabalho futuro.

Nesse sentido, o planejamento de ensino implica, especialmente em uma ação refletida, ou seja, o professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa. Afinal, lida com sujeitos aprendentes, portanto, sujeitos em processo de formação humana.

Segundo Leal (2005) para planejar o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático-pedagógica. Para tanto, deve considerar alguns pontos, como os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis as possíveis estratégias de inovação, a expectativa do aluno, a filosofia da universidade, enfim as condições em que o processo de ensino irá ocorrer.

A autora afirma que o professor da disciplina deve elaborar seu Plano de Ensino observando os seguintes componentes:

- a) *ementa da disciplina*: resumo dos conteúdos a serem trabalhados;
- b) *objetivos de ensino*: formação de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos;
- c) *conteúdos*: saber sistematizado, hábitos, atitudes, valores e convicções;
- d) *metodologia*: caminho escolhido pelo professor para organizar as situações de ensino-aprendizagem.
- f) *recursos de ensino*: o professor deve considerar as reais condições de recursos, tanto dos alunos como da instituição de ensino.
- g) *avaliação*: etapa presente no cotidiano da sala de aula, exercendo função diagnóstica.

Nesse sentido, o Plano de Ensino da FFC/UNESP campus de Marília está de acordo, pois, apresenta todos os componentes apontados pela autora.

4.6 – Análise do Plano de Ensino de 1999

Neste tópico, apresentamos a análise do Plano de Ensino de 1999, especificamente das disciplinas oferecidas na Habilitação em Educação Especial, de modo a demonstrar ao leitor alguns aspectos sobre a formação docente que era oferecida ao futuro profissional que pretendia atuar junto aos alunos com deficiência da rede regular, tanto a pública como a privada.

Para a realização da análise, dividimos o trabalho em dois grandes eixos:

- 1) A estrutura Geral da Habilitação em Educação Especial
- 2) Disciplinas

4.6.1 - A estrutura Geral da Habilitação em Educação Especial

A partir da reestruturação curricular de 1999, a Habilitação em EE passou a oferecer as disciplinas do curso divididas em duas partes: a comum⁴³ e a específica a cada tipo de deficiência (DM, DV, DA e DF).

A parte comum tratava das disciplinas básicas que abrangiam as quatro áreas de deficiência, possibilitando ao aluno uma visão geral sobre todas elas, sem adentrar ainda na especificidade de cada uma. Assim, todos os alunos que optassem por cursar essa Habilitação eram obrigados a cursar tanto as disciplinas do tronco comum como aquelas da parte específica da área escolhida.

O tronco comum totalizava nove disciplinas de conteúdos básicos, as quais se propunham a trabalhar assuntos relacionados à discussão dos fundamentos da EE, bem como as questões voltadas para as divergências sociais, ao desenvolvimento de aprendizagem do deficiente, ao currículo e avaliação na EE e aos aspectos biológicos das deficiências.

As disciplinas procuravam ainda oferecer uma aproximação do aluno à realidade educacional brasileira no que se refere ao atendimento especializado, abordando questões relacionadas ao método e a prática pedagógica.

As atividades direcionadas tanto para a metodologia, como para a prática de ensino eram vivenciadas sob a forma de estágio supervisionado realizado no CEES e escolas conveniadas, como já mencionamos anteriormente.

Como veremos adiante as disciplinas específicas de cada área de deficiência ficou assim estabelecida pela nova estrutura curricular:

Área da Deficiência Mental: 03 disciplinas

Área da Deficiência Visual: 05 disciplinas

Área da Deficiência Auditiva: 04 disciplinas

Área da Deficiência Física: 03 disciplinas

As disciplinas da Habilitação em EE, se diferenciavam das demais oferecidas em outras habilitações do curso de Pedagogia, por focar os fatores bio-psico-sociais. Nesse

⁴³ Também chamada de tronco comum.

sentido, as disciplinas oferecidas na parte específica, compreendiam os aspectos biológicos de cada deficiência, de maneira que o aluno pudesse adquirir conhecimentos relacionados ao funcionamento orgânico da deficiência, bem como suas causas, conseqüências e prevenção. As patologias de cada área eram precisamente abordadas, levando o aluno a compreensão da dimensão biológica.

Também abordavam a questão dos métodos, das técnicas e dos recursos disponíveis para atender a cada especialidade no âmbito educacional.

No que se referia a prática pedagógica o estágio supervisionado totalizava um número significativo de horas de pleno exercício através das atividades de observação, participação e regência. Essas atividades iam desde a confecção de materiais adaptados até mesmo ao atendimento direto ao aluno com deficiência, de modo a transmitir técnicas e realizar intervenções pedagógicas.

A seguir apresentamos os quadros das disciplinas que constituem a Habilitação em EE do curso de Pedagogia, contidas no Plano de Ensino da FFC/UNESP campus de Marília.

4.6.2 – Disciplinas

As disciplinas oferecidas pela Habilitação em EE, a partir de 1999, que constam no Plano de Ensino ora mencionado, foram analisadas abaixo tendo como referência as seguintes categorias temáticas: carga horária, ementa e objetivos. Cada categoria foi descrita nos quadros de disciplinas do tronco comum e respectivamente das quatro áreas da Habilitação em Educação Especial: DM, DV, DA e DF. Essas disciplinas encontram-se anexadas a Resolução UNESP nº 50 de 24/09/1999.⁴⁴

Quadro 13: Disciplinas da Habilitação EE - Tronco Comum

Disciplina	Carga Horária	Ementa	Objetivos
Introdução ao Estudo das Divergências Sociais	30 horas	Aborda as circunstâncias sociais nas quais emergem as divergências sociais e o contexto no qual se desenvolve o tratamento distintivo	1) Compreender alguns conceitos básicos de Divergência Social. 2) Compreender e analisar os problemas de Divergência Social segundo alguns teóricos. 3) Compreender e analisar as funções de Instituição para divergentes sociais, motivos

⁴⁴ Disponível no site da reitoria da UNESP, como mencionado anteriormente.

		ao divergente.	pelos quais ocorre a institucionalização e suas conseqüências. 4) Compreender as deficiências como fenômeno sócio-cultural, sobreposto ou não a condições médias incapacitadoras, e analisar as condições sociais associadas ao seu tratamento. 5) Analisar criticamente, à luz dos conceitos adquiridos, à prática corrente de educação e reabilitação dos deficientes.
Fundamentos de Educação Especial	30 horas	Conceitua os diferentes tipos de deficiências e aborda os princípios norteadores da Educação Especial, examinando diferentes modalidades de atendimento.	1) Relacionar a concepção de deficiências do professor e sua atuação. 2) Distinguir as diferentes terminologias utilizadas em Educação Especial. 3) Reconhecer as diferentes categorias utilizadas para a classificação das necessidades especiais. 4) <u>Distinguir</u> diferentes tipos de organização de serviços educacionais em Educação Especial. 5) Conhecer legislação vigente sobre Educação Especial no Estado de São Paulo.
Aspectos Biológicos das Deficiências	60 horas	Aborda as condições etiológicas das deficiências tendo como embasamento aspectos biológicos do desenvolvimento.	1) Fornece informações básicas aos alunos sobre os conteúdos biológicos do desenvolvimento do homem. 2) Estudar as etiologias e a prevenção das doenças que contribuem para ocorrências de deficiências 3) Oferece informações sobre a biomecânica do movimento humano e sua correlação com as deficiências. 4) Conhecer os aspectos clínicos das principais síndromes no nosso meio.
Linguística Aplicada aos Distúrbios da Comunicação	60 horas	Visa fornecer ao aluno conceitos básicos da Linguística Aplicada que fundamentam o processo de aquisição da leitura, escrita e comunicação oral de deficientes.	1) Examinar comparativamente o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. 2) Preparar o aluno para a detecção de alterações da comunicação oral e/ou escrita. 3) Caracterizar alguns distúrbios da comunicação oral e/ou escrita. 4) Fornecer subsídio para a compreensão e utilização adequada de técnicas especiais na atuação com o deficiente auditivo visando o desenvolvimento da comunidade.
Desenvolvimento e Aprendizagem do Deficiente	60 horas	Aborda os aspectos fundamentais do desenvolvimento e as relações com o processo de aprendizagem.	1) Compreender o desenvolvimento de padrões explicativos no comportamento do deficiente e os processos de ajustamento e tensão a esse desenvolvimento. 2) Compreender as dificuldades de aprendizagem dos deficientes e suas necessidades educacionais.
Desenvolvimento de Currículos	60 horas	Estudos sistemáticos de currículo e programa para deficientes, visando	1) Conhecimentos técnicos de: currículos e programas; atividades docentes. 2) Planejamento e elaboração de currículos e programas.

		sua elaboração e planejamento. Cuida também dos procedimentos didáticos e suas relações com o trabalho docente.	3) Adequação de programas e trabalhos docente às características e necessidades dos alunos. 4) Selecionar, adaptar e criar técnicas e recursos alternativos para o ensino de deficientes mentais.
Medidas Psicoeducacionais em Educação Especial	60 horas	Visa a identificação e utilização de instrumentos avaliativos para subsidiar o planejamento educacional.	OBJETIVO GERAL: Identificação e conhecimento pelo professor de procedimentos especiais de diagnóstico e interpretação de suas implicações educacionais. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1) Propiciar ao professor conhecimento sobre os instrumentos utilizados para a avaliação psicopedagógica do aluno deficientes. 2) Avaliar habilidades e conhecimentos dos alunos deficientes, utilizando-se procedimentos formais e informais. 3) Utilizar técnicas de observação e relatar dados obtidos através de instrumentos formais e informais de avaliação.
Inserção Social do Deficiente	60 horas	Tem a finalidade de fornecer ao aluno uma visão crítica da problemática de ajustamento pessoal, social e ocupacional do aluno deficiente na família, escola e comunidade.	1) Compreender a família como unidade social básica para o desenvolvimento da criança, analisando as conseqüências da deficiência e do próprio atendimento especializado do aluno deficiente sobre a dinâmica familiar desse aluno. 2) Compreender a natureza das relações sociais desenvolvidas na escola em relação ao aluno deficiente, analisar fatores críticos envolvidos nessas relações sociais e criar condições para promover melhor ajustamento escolar, familiar e social do aluno deficiente. 3) Compreender os problemas habituais de ajustamento e aceitação do deficiente na comunidade. 4) Compreender e analisar as restrições sociais e ocupacionais encontradas pelo aluno deficiente, oferecendo experiências que propiciem a sondagem e o desenvolvimento de aptidões do deficiente, através do desempenho de atividades integradas e relacionadas as matérias que compõem o núcleo comum e a parte diversificada do currículo do 1º e 2º Graus, registrando e avaliando seu comportamento em diferentes situações.
Serviços Complementares da Educação Especial	60 horas	Conceituação, descrição e importância dos recursos e procedimentos utilizados em Fisioterapia, Fono e TO e sua contribuição	1) O programa aplicado visa ensinar ao aluno a: Reconhecer a importância da contribuição dos serviços complementares para a Educação. 2) Identificar os padrões característicos do deficiente que influenciam em suas atividades escolares.

		ao processo educacional do deficiente.	3) Caracterizar os déficits e impedimentos determinados por esses padrões, em termos genéricos e em casos concretos.
--	--	--	--

O quadro acima nos mostra que a carga horária referente a parte comum da Habilitação em EE totalizava 450 horas, as quais eram dispensadas as disciplinas básicas que introduziam o aluno no âmbito da EE.

Notamos que havia a preocupação com o fundamento teórico no que diz respeito ao conceito de deficiência, de maneira que a concepção do aluno sobre ela pudesse transcender o senso comum e adquirir embasamentos científicos que o ajudasse na compreensão de terminologias, permitindo uma análise crítica frente às divergências sociais e as diferentes modalidades de atendimento. Esperava-se que aluno conseguisse relacionar a concepção de deficiência com sua atuação profissional.

As disciplinas buscavam preparar o professor para o atendimento direto ao aluno com deficiência oferecendo-lhe todo um respaldo técnico e metodológico de modo a oferecer-lhe condições de distinguir os diferentes tipos de serviços existentes na EE. Havia também, o cuidado de familiarizar o aluno com a legislação vigente.

Quanto ao aspecto biológico, era oferecida ao aluno uma gama de conhecimentos sobre as patologias, causas e prevenção das deficiências, o que permitia a compreensão sobre o desenvolvimento físico e orgânico, bem como as possíveis alterações.

Na área da comunicação pretendia-se conduzir o futuro professor ao estudo sobre o processo de aquisição de leitura, escrita e fala dos alunos com deficiência, preparando-o para que tivesse condições de detectar alterações neste sentido.

Sobre a aprendizagem do deficiente, procurava-se abordar os aspectos fundamentais do desenvolvimento. Assim uma disciplina complementava a outra na medida em que oferecia ao futuro professor um estudo sobre o currículo e os programas voltados para o aluno com deficiência. Para tanto, as disciplinas ofereciam uma abordagem metodológica sobre planejamento e técnicas aplicáveis na EE. Quanto ao planejamento era possível oferecer ao futuro professor instrumentos avaliativos e de diagnóstico que pudessem auxiliá-lo na atuação profissional junto ao aluno com deficiência.

A família do deficiente e sua relação com ele, era tema abordado por uma das disciplinas, na tentativa de fazer com que o professor pudesse compreender e analisar o desenvolvimento do aluno com deficiência em seu contexto familiar, de modo a ver na família uma opção de parceria no processo educacional.

Assim como a família, os recursos e procedimentos dos serviços complementares especializados eram apontados como co-participantes no processo educacional do aluno com deficiência. Por isso, uma disciplina sobre o assunto enriquecia a formação docente.

Ao observarmos as ementas e objetivos de cada disciplina do tronco comum podemos perceber o quanto elas estão inter-relacionadas. De fato a articulação das disciplinas prevista pelo Departamento de EE a partir de 1997 e estabelecida na reestruturação do curso de Pedagogia em 1999 resultou numa proposta rica e adequada ao oferecimento de conteúdos preparatórios que garantiam uma formação docente de qualidade.

Ao iniciar a Habilitação em EE pelas disciplinas de base realmente possibilitava ao aluno do curso, adquirir uma visão ampla sobre EE e suas modalidades de atendimento.

Quadro 14: Disciplinas da Habilitação EE – DM

Disciplina	Carga Horária	Ementa	Objetivos
Aspectos Patológicos da Deficiência Mental	60 horas	Aborda as condições etiológicas da deficiência mental, formas de diagnóstico e prevenção.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Procurar-se-á desenvolver atitudes crítica-críticas dos estudantes frente à informações científicas. 2) Dar-se-á informações básicas com o sentido de ampliar a capacidade dos estudantes para adquirir habilidades na solução de problemas. 3) Aumentar as informações dos estudantes no campo das Ciências Biológicas. 4) Estudar as causas biológicas e médicas (genéticas e ambientais) que normalmente contribuem para a ocorrência da deficiência mental, analisando seus efeitos sobre o funcionamento do indivíduo, facilitando assim uma melhor orientação pedagógica do futuro professor especialista no ensino de alunos com deficiência mental. 5) Analisar as implicações sociais e psicológicas que aqueles traços de etiologia biológica e/ou médica trazem ao indivíduo.
Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do Deficiente Mental	120 horas	Faz uma análise sistemática do trabalho docente em relação ao currículo, programas e procedimentos de ensino na educação de deficientes mentais.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Propiciar ao aluno, através de referencial teórico adequado, o conhecimento técnico de currículos e programas de ensino. Neste caso, o aluno deverá planejar e elaborar programas de ensino adequando-os às características e necessidades das

			crianças em atendimento. 2) Dar oportunidades para o aluno criticar e justificar suas escolhas metodológicas e seu sistema de avaliação de ensino, integrando esses elementos em um plano de ensino coerente.
Prática de Ensino aos Deficientes Mentais	300 horas	O papel do professor no panorama da educação especial. Análise dos problemas envolvidos na função docente através dos estágios supervisionados. Modelos e atendimentos educacionais na educação especial.	1) Identificar, analisar e experimentar habilidades necessárias ao desenvolvimento das tarefas do professor em classes especiais e em escolas especializadas. 2) Aplicar os conhecimentos teóricos e técnicos em situação prática.

No caso da deficiência mental devemos considerar a complexidade conceitual que a envolve. Era de suma importância preparar o futuro profissional, no sentido de oferecer-lhe uma bagagem teórica rica e precisa, pautada em conhecimentos específicos sobre cada tipo de deficiência mental. O estudo sobre as síndromes que resultam em comprometimentos cognitivos era considerado fundamental para a formação docente.

Nessa área específica de deficiência o foco não estava no recurso, mas sim na concepção da própria deficiência, no método a ser utilizado no trato com a pessoa com esse tipo de deficiência. Nesse sentido, as disciplinas oferecidas buscavam garantir ao futuro professor condições para um entendimento sobre as implicações físicas, sociais e psicológicas envolvidas.

Tão importante quanto a concepção de deficiência e o estudo das patologias, causas e prevenção, também o currículo, o programa e o procedimento de ensino no atendimento ao aluno com deficiência mental eram considerados por algumas disciplinas desta área. Assim, era possível oferecer ao futuro docente o conhecimento técnico a esse respeito, dando oportunidades para que o mesmo elaborasse um plano de ensino coerente com suas escolhas metodológicas e seu critério de avaliação frente ao aluno com deficiência mental.

A prática de ensino nesta área compreendia as 300 horas em conformidade com a legislação vigente da época, a LDB nº 9394/96. Sob a forma de Estágio Supervisionado buscava-se aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos em situações práticas reais. Dessa forma, o estágio era vinculado as disciplinas teóricas da área.

O estagiário tinha a oportunidade de realizar o planejamento de ensino, elaborar e desenvolver programas de atendimento e a atuar junto aos pais e familiares dos alunos com deficiência mental.

O Estágio Supervisionado era realizado em três locais distintos: CEES/UNESP, na APAE de Marília e nas escolas com classes comuns e especiais da rede pública estadual e municipal.

Ao término do curso o aluno concluía 930 horas entre a parte comum e a específica. Portanto, a formação docente oferecida cumpria o seu papel de oferecer a teoria e a prática ao mesmo tempo em que encaminhava o aluno para o mercado de trabalho imediato. Visto ser um curso um tanto quanto escasso no estado de São Paulo, o número de alunos formados por turma nem sempre era suficiente para atender a demanda de alunos com deficiência mental existente na rede.

Quadro 15: Disciplinas da Habilitação EE – DV

Disciplina	Carga Horária	Ementa	Objetivos
Anatomia, Fisiologia, Patologia e Higiene do Globo Ocular	60 horas	Cuida dos aspectos anatômicos e fisiológicos do globo ocular, distúrbios oculares e seus defeitos na visão, higiene visual, interpretação de relatórios de exames oftalmológicos, visto que o professor de deficientes visuais deve conhecer as implicações funcionais das patologias oculares no processo educacional para realizar os ajustamentos educacionais necessários.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Compreender a natureza dos distúrbios oculares e seus defeitos na visão. 2) Conscientizar-se dos aspectos anatômicos e fisiológicos do aparelho visual. 3) Alerta-se sobre os principais tipos de corretivos médicos para distúrbios oculares. 4) Alertar-se sobre os limites de uso dos olhos, com ou sem distúrbios oculares. 5) Compreender a natureza dos exames oculares e o papel correlato dos especialistas.
Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do Deficiente Visual	120 horas	Tem como proposta a instrumentalização do futuro professor de deficientes visuais, através do estudo de	<ol style="list-style-type: none"> 1) Fornecer conhecimentos pedagógicos que embasem a atividade docente junto aos deficientes visuais. Transmitir conteúdos específicos referentes ao processo educativo

		procedimentos adequados de ensino, de subsídios técnicos e domínio do conhecimento dos recursos específicos para seu atendimento.	dos alunos cegos e de visão subnormal. 2) Instrumentalizar os futuros professores de deficientes visuais com técnicas e recursos adequados ao atendimento de suas necessidades básicas.
Sistema Braille	60 horas	O Sistema Braille constitui-se no principal recurso de leitura e escrita do aluno cego. Assim sendo a disciplina fundamenta-se: - na apresentação e histórico do Sistema Braille; - em estudos referentes às implicações perceptuais de sua leitura tátil; - no reconhecimento dos sinais matemáticos em Braille, e, - na utilização dos materiais e equipamentos específicos para a escrita em Braille.	1) Capacitar o aluno para a leitura e escrita em Braille de: - sinais, símbolos e abreviaturas em português. - sinais do código de Matemática 2) Capacitar o aluno para transcrição de materiais em negro para o Braille e vice-versa. 3) O aluno deverá saber utilizar os materiais e equipamentos próprios para a escrita Braille.
Orientação e Mobilidade	60 horas	Envolve a aprendizagem e a aplicação de técnicas, procedimentos e métodos seguros, eficientes e aceitáveis na ajuda da locomoção independente de crianças, jovens e adultos portadores de deficiência visual. Dentro deste estudo, é enfatizado o desenvolvimento dos pré-requisitos básicos para a aprendizagem de habilidades motoras que envolvem os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Cuida também do treinamento senso-perceptivo, do	1) Identificar os conceitos e princípios básicos que norteiam a aprendizagem e o desempenho de habilidades motoras e a relação com o treinamento de Orientação e Mobilidade para deficientes visuais. 2) Estabelecer critérios válidos para o treinamento senso-perceptivo-motor que proporcionem o desenvolvimento da orientação e a independência na locomoção das pessoas deficientes visuais. 3) Desenvolver programas de Orientação e Mobilidade que atendam a criança, o jovem e o adulto portador de cegueira e visão subnormal. 4) Utilizar de forma segura, eficiente e adequada as técnicas, procedimentos e métodos básicos de mobilidade durante a prática em condições de simulação de cegueira. 5) Discernir as metodologias convenientes às diversas situações de tratamento de Orientação e

		planejamento de programas de Orientação e Mobilidade, dos aspectos bio-psico-sociais deste treinamento e da prática em condições de simulação de cegueira.	Mobilidade.
Prática de Ensino aos Deficientes Visuais	300 horas	Utiliza o embasamento teórico no decorrer o curso, esclarecendo e adequando o aluno para aplicação da teoria em situações práticas que envolvam observação, participação – regência em escolas e instituições especializadas.	<p>OBJETIVO GERAL: Visa preparar o aluno para exercer a função docente nas diversas modalidades que o Ensino Especial oferece, quais sejam: salas de recursos, formas combinadas de atendimento, bem como clínicas ou consultórios de estimulação global e treinamento de visão subnormal.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conhecer a importância de se considerar os aspectos de ordem médica, psicológica e social no planejamento e desenvolvimento do processo educacional do aluno deficiente visual. 2) Identificar e analisar as atribuições do professor nas diferentes modalidades de atendimento. 3) Reconhecer a importância da atuação integração junto aos alunos, pais e pessoal da escola. 4) Selecionar e organizar conteúdos e experiências educacionais compatíveis com as necessidades do aluno e modalidades de atendimento. 5) Reconhecer a necessidade e a importância da auto-avaliação e a atualização constante no que diz respeito à sua formação geral e específica.

A área da deficiência visual está pautada nos métodos, técnicas e recursos utilizados para melhor atender o aluno com deficiência visual. No entanto, para determinar os recursos é preciso compreender o tipo de deficiência visual a que se trata para utilizá-los.

O deficiente visual é classificado como cego ou com visão subnormal. Dependendo da acuidade visual, se existir resíduo ou se possuir cegueira total, é que serão apontados os tipos de recursos. Nesse sentido, as adaptações e confecções de materiais específicos dependem do fim a que se propõe, ou seja, para que tipo de aluno o material se destina.

Os materiais escritos podem ser ampliados ou em braille. Da mesma forma, os desenhos, gráficos etc podem ser adaptados ou em alto relevo. Para os alunos com baixa visão, é possível o uso de recursos ópticos.

Com relação à informática existem meios eletrônicos de ampliação e programas computacionais sonorizados para o uso dos cegos.

Além do braille, mola mestra no processo educacional do cego, existe também o soroban. Ambos são utilizados diariamente pelo cego na sala de aula. Por isso, o futuro professor precisava dominar a escrita e leitura braille e aprender a operar tanto o soroban como a máquina de datilografia braille e a reglete.

O uso da bengala de suma importância para o deficiente visual também requer técnica, a qual era oferecida ao aluno através da disciplina Orientação e Mobilidade.

Embora a ênfase maior estivesse na parte de instrumentalização, também o aspecto biológico era abordado, possibilitando ao futuro professor o conhecimento das implicações funcionais das patologias oculares no processo educacional.

O profissional que almejava atuar nessa área, era obrigado a conhecer as diversas patologias para que pudesse entender o que seria possível ou não de se esperar do aluno no que se refere ao desempenho visual.

A prática de ensino nessa área era vivenciada pelo Estágio Supervisionado, onde o estagiário tinha a oportunidade de atender alunos cegos e com visão subnormal. Durante o estágio era possível o treino de técnicas como braille e soroban, bem como a intervenção docente no que se refere ao processo de escrita e leitura tátil e ampliada.

O estágio exigia o cumprimento de 300 horas, as quais eram destinadas as atividades de observação, participação e regência. Essas atividades eram realizadas nas salas de recursos para deficientes visuais de escolas estaduais de Marília e no CEES/UNESP.

O curso nessa área se encerrava com um total de 1050 horas dedicadas especialmente ao trato da pessoa com deficiência visual, o que nos permite afirmar ser uma formação docente pautada em conhecimentos específicos, dificilmente encontrados em qualquer outro tipo de formação.

Quadro 16: Disciplinas da Habilitação EE - DA

Disciplina	Carga Horária	Ementa	Objetivos
-------------------	----------------------	---------------	------------------

Anatomia, Fisiologia e Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação	60 horas	Aspectos anatômico-fisiológicos dos órgãos da audição. Aspectos anatômico-fisiológicos dos órgãos da fonoarticulação. Patologias dos órgãos da audição e fonação. Critérios e instrumentos para a avaliação das alterações da audição e da fonoarticulação. Atuação em equipe na definição de programas de ensino aplicados às alterações da audição. Papel do educador em ações preventivas relativas às alterações da audição e fonoarticulação.	1) Compreender a relação entre os aspectos anatômicos e fisiológicos dos órgãos da audição e fonação. 2) Identificar os diferentes níveis auditivos, para elaboração de diferentes programas educacionais. 3) Dominar a terminologia científica e compreender o diagnóstico audiológico e prescrições de tratamento, a fim de se constituir em membro efetivo da ação conjunta.
Técnicas Especiais de Comunicação	120 horas	Proporcionar conhecimento sobre a importância da audição para o desenvolvimento da comunicação de deficiente auditivo, os métodos de ensino e a utilização de aparelho de ampliação sonora individual.	1) Conhecer teorias e conceitos sobre o desenvolvimento da comunicação oral e escrita no indivíduo ouvinte e deficiente auditivo. 2) Conhecer os métodos de ensino para o deficiente auditivo e suas aplicações. 3) Conhecer tipos de moldes e de aparelhos de amplificação sonora individual e grupal, bem como de seu manuseio e cuidados.
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	60 horas	Estudar aspectos teóricos e práticos da língua brasileira de sinais.	1) Propiciar aos alunos conhecimentos teóricos e práticos básicos para estabelecer com o indivíduo surdo, através da produção de sinais.
Prática de Ensino aos Deficientes Auditivos	300 horas	Utilização do embasamento teórico em situações práticas, incluindo estudos de casos, observação e participação em atividades docentes em escolas e instituições.	1) Identificar qualificações necessárias ao professor de deficientes auditivos. 2) Aplicar conhecimentos técnicos, obtidos no desenvolvimento da aprendizagem levando em conta as características do aluno Deficiente auditivo. 3) Transmitir conhecimentos teóricos de técnicas especiais para aquisição e desenvolvimento da linguagem do aluno deficiente

			<p>auditivo, para as realidades observadas.</p> <p>4) Ampliar os conhecimentos em relação ao atendimento oferecido ao aluno deficiente auditivo em: escolas especializadas no atendimento de Deficientes Auditivos, e classes especiais integradas em estabelecimento de ensino da Rede Estadual.</p> <p>5) Planejar a atuação docente, adequada às necessidades do aluno deficiente auditivo.</p>
--	--	--	--

Na área da deficiência auditiva a formação profissional era embasada em conhecimentos indispensáveis relacionados a audição, bem como seu significado para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, principalmente o desenvolvimento da comunicação do deficiente auditivo.

Tanto a questão biológica como a metodológica, eram abordadas. No caso da utilização dos aparelhos de amplificação, era imprescindível que o futuro professor soubesse o que se podia ou não esperar sobre o desempenho de quem utiliza esse tipo de recurso. Essa questão estava diretamente relacionada ao trabalho pedagógico realizado com esse alunado.

De suma importância, a LIBRAS⁴⁵ começou a ser oferecida a partir da reestruturação de 1999, nunca sendo oferecida anteriormente. É importante salientarmos o ganho obtido pela formação docente nessa área, uma vez que a LIBRAS é a língua materna dos surdos brasileiros, e ao futuro professor caberia comunicar-se através dela, portanto, fundamental para a interação professor-aluno no atendimento especializado.

A aquisição da língua falada e sinalizada era tema presente na formação, acompanhada de aprofundamentos teóricos sobre o assunto.

A prática de ensino era realizada através do Estágio Supervisionado. Vale dizer que talvez, dentre as quatro áreas oferecidas pela Habilitação EE essa fosse a mais marcante, por se tratar de um momento rico de exercício da LIBRAS.

Para que o estagiário pudesse interagir com os surdos, era preciso se fazer entender, daí a riqueza de conhecimento prático significativo para a futura atuação docente.

A carga horária do estágio era de 300 horas, cumpridas em classes especiais de escolas estaduais de Marília e no CEES/UNESP.

⁴⁵ Língua Brasileira de Sinais, proclamada como língua oficial das comunidades surdas brasileiras através da lei federal nº 10436 de 24 de abril de 2002.

Ao final do curso o aluno cumpria um total de 990 horas distribuídas entre as disciplinas comuns e específicas da habilitação.

Os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, de modo aprofundado, sobre as questões que envolvem a deficiência auditiva, garantiam ao futuro professor as condições ideais para uma prática educativa junto ao aluno surdo, bem como sua família, uma vez que um dos papéis a ser desempenhado pelo professor é a orientação familiar. Vale ressaltar, que muitos pais e irmãos não conseguem se comunicar de modo satisfatório com a pessoa surda, sendo muitas vezes o professor habilitado a via de comunicação entre ambos.

Quadro 17: Disciplinas da Habilitação EE - DF

Disciplina	Carga Horária	Ementa	Objetivos
Aspectos Neurológicos e Patológicos das Deficiências Físicas	60 horas	Conceituação, classificação, incidência e descrição das deficiências físicas e suas implicações no processo educacional.	Ao final do curso os alunos deverão: 1) Identificar/compreender os aspectos neurológicos e patológicos das deficiências físicas e suas implicações no processo educacional. 2) Reconhecer as condições incapacitadoras do Deficiente Físico. 3) Identificar a importância de uma adequada observação, análise e interpretação do Deficiente Físico no contexto educacional. 4) Identificar ações acessíveis ao educador para minimizar problemas do deficiente físico no ambiente educacional. 5) Tomar medidas possíveis para contínua atualização profissional, através do reconhecimento das fontes de informação, coleta, leitura e análise crítica do material biográfico da área.
Prática de Ensino aos Deficientes Físicos	300 horas	Utilizar o conhecimento teórico em situações práticas que envolvem observação/participação/ e regência de classe de pré-escolares deficientes físicos em escolas de 1º grau e em instituições especializadas.	NÍVEL 1º - Área de conhecimento do professor de deficientes físicos: 1) Identificar e distinguir entre área de conhecimento, educação especial, campo de atuação profissional: magistério para deficientes físicos, e mercado de trabalho. 2) Identificar o papel do professor como parte do processo

			<p>educativo do indivíduo especial.</p> <p>NÍVEL 2º - Campo de atuação profissional: magistério para deficientes físicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar as relações existentes entre plano de ensino e planejamento de ensino. 2) Identificar os “problemas” relacionados aos objetivos de ensino 3) Identificar os pré-requisitos para a proposição de objetivos comportamentais de ensino. 4) Identificar conceitos e procedimento para descrever objetivos de ensino. 5) Analisar objetivamente os aspectos críticos presentes na elaboração de programas de ensino considerando a relação comportamento humano como objetivo de ensino. <p>NÍVEL 3º - Elaboração e aplicação de programas de ensino para alunos deficientes físicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elaborar programas de ensino a partir da noção de comportamento humano e de objetivos de ensino. 2) Aplicar programas de ensino. 3) Avaliar programas de ensino aplicados.
Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do Deficiente Físico	120 horas	Identificação, classificação e método de elaboração e desenvolvimento de currículo. Prática e técnicas que podem ser usadas com alunos deficientes físicos, adaptação de material escolar que promova aprendizagem significativa.	Ao final do curso o aluno deverá identificar, selecionar, preparar e aplicar os meios necessários para o ensino do aluno deficiente físico.

As três disciplinas que contemplam a área da deficiência física, abordam respectivamente os fundamentos biológicos, práticos e metodológicos.

No que se refere às questões biológicas era oferecido ao aluno do curso, um conjunto de informação que o auxiliava a compreender os comprometimentos físicos instalados na pessoa com deficiência física. Nesse sentido, os aspectos neurológicos e patológicos e suas implicações no processo educacional eram alvos da formação docente oferecida.

Quanto aos métodos, técnicas e recursos existentes voltados para esse tipo de deficiência, a disciplina responsável propunha-se oferecer ao futuro professor um estudo voltado para a elaboração e desenvolvimento do currículo adequado. As adaptações necessárias para o desenvolvimento educacional de qualidade, dependiam do conhecimento específico sobre a deficiência em questão.

Também a parte de adaptação de mobiliário das salas onde os alunos deficientes físicos recebiam atendimento especializado era vista e considerada para o sucesso escolar desses alunos.

A conciliação de teoria e prática era oferecida no Estágio Supervisionado que era realizado no em uma escola estadual de Marília e no CEES/UNESP.

No CEES o estagiário orientava a família dos alunos deficientes físicos atendidos, avaliava o desempenho psicopedagógico desses alunos e ainda os encaminha para outros serviços na comunidade de acordo com a necessidade de cada um.

O estágio totalizava 300 horas de experiência prática distribuídas entre as atividades de observação, participação e regência.

Na forma como estava estruturada essa Habilitação, era possível oferecer um tipo de formação pautada na especificidade dessa deficiência, de modo a totalizar as 930 horas dedicadas a estudos envolvidos com esse assunto. Por isso, acreditamos ser muito representativa a formação oferecida nessa área.

Assim, a formação na Habilitação em EE se configurava, em termos de carga horária total e de estágio dividida da seguinte forma:

Quadro 18: Carga Horária da Habilitação em EE nas quatro áreas de deficiência

Área da Deficiência	Carga Horária Total	Carga Horária de Estágio
DM	930 horas	300 horas
DV	1050 horas	300 horas
DA	990 horas	300 horas
DF	930 horas	300 horas

Através do quadro acima podemos observar a importância e o significado da carga horária de estágio em cada área de deficiência. A parte prática exigida no decorrer do curso permitia ao aluno o preparo para sua futura atuação profissional.

As disciplinas do tronco comum do curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília juntamente com as optativas totalizam 1560 horas. As disciplinas da Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que são obrigatórias a todos os alunos do curso totalizam 660 horas. Portanto, se acrescentarmos o total de horas do quadro acima, obtemos a seguinte carga horária para cada área de deficiência:

- DM = 3150 horas
- DV = 3270 horas
- DA = 3210 horas
- DF = 3150 horas

Percebemos ao analisar as disciplinas da Habilitação EE do Plano de Ensino de 1999, no que se refere à carga horária a impossibilidade de substituição da Habilitação ora extinta, por qualquer tipo de curso de Especialização, Aperfeiçoamento ou extensão universitária, considerando o tempo de duração e a quantidade de conhecimentos específicos a serem abordados na formação do professor especializado.

Se compararmos a Habilitação que deixa de existir, a um curso de Aperfeiçoamento de 180 horas ou ainda a um curso de Especialização de 360 horas, é notória a discrepância de carga horária oferecida entre ambos os cursos.

Um ponto a ser indicado é em relação ao Estágio Supervisionado. Enquanto a Habilitação em EE oferecia 300 horas de Estágio em cada área de deficiência (DM, DV, DA e DF), os demais cursos acima mencionados nem sequer ofertam essa modalidade de atividade acadêmica. Ou seja, não há a supervisão presencial de profissionais da área e os alunos em questão, não atuam como co-participantes de atendimentos especializados que lhes permitam planejar, agir, intervir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim sendo, esses cursos acabam por oferecer no máximo uma bagagem teórica superficial sobre algumas deficiências, não conseguindo em absoluto, oferecer nenhum tipo de vivência prática significativa para qualquer curso de formação especializada.

Outro ponto a ser destacado, é sem dúvida alguma, a questão da proposta de formação da Habilitação EE estar pautada numa formação inicial, comprometida também com a formação do docente da Educação Geral, vinculada às questões pedagógicas, propiciando discussões acerca da política, dos aspectos metodológicos e do currículo. Acreditamos na importância do professor especializado ser antes de tudo um educador, de preferência o pedagogo que sempre esteve responsável pela escolaridade inicial das crianças, antigamente

das séries iniciais do antigo 1º grau, atualmente chamado de Ensino Fundamental, como vimos no decorrer desse estudo.

Sendo o pedagogo responsável pelo Ensino Infantil, pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que em alguns casos, também atua nas séries finais do Ensino Fundamental, e ainda, no Ensino Médio, nos parece óbvio que seja o pedagogo, o mais indicado a atender a demanda de alunos com deficiência, independente da série ou ciclo em que esses alunos estejam matriculados na rede comum, desde que possua a formação especializada. Enfim, defendemos que o atendimento educacional especializado seja mantido por profissionais da área pedagógica, quer sejam formados por uma nova graduação, quer seja como por uma formação complementar etc, mas que seja um modelo de formação designado aos profissionais que verdadeiramente se apresentem aptos a lidar com as pessoas com deficiência ao findar seus estudos, que realmente sintam-se capazes a conduzir o trabalho pedagógico especializado nos vários centros e serviços disponíveis em nosso país.

CAPÍTULO V
CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ensino da FCC/UNESP campus de Marília, pudemos realizar um levantamento histórico e documental que nos permitiu entender todo o movimento ocorrido na época. Partindo da definição sobre tais documentos e nos direcionando a uma busca mais específica, percebemos que ambas as fontes traziam informações esclarecedoras sobre a reestruturação do curso de Pedagogia em 1999.

Focando a formação do professor em Educação Especial, durante todo o nosso trabalho identificamos as mudanças apresentadas a partir do oferecimento de uma nova estrutura para o curso a partir de 1999, que já vinha sendo estudada pelo Departamento de EE, responsável por tal formação. Nesse sentido, recordando os apontamentos de Reis (2000) pudemos concluir que o que havia sido cuidadosamente pensado e repensado sobre a proposta de articular as disciplinas oferecidas pela Habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia acabaram se concretizando de forma a oferecer ao futuro professor especializado, um repertório de conhecimentos específicos voltados para cada tipo de deficiência.

Durante o levantamento de dados percebemos o ganho adquirido em cada área, principalmente diante da preocupação de se formar um professor que pudesse adquirir conhecimentos nas quatro modalidades de formação especial voltada para o atendimento de alunos com deficiência.

Em nome de uma formação geral e específica de qualidade defendemos a idéia de formação voltada para os conteúdos, métodos, técnicas e recursos específicos a cada tipo de comprometimento. Estamos convictas de que a inclusão escolar de alunos com grau significativo de comprometimento físico, intelectual e/ou sensorial, não pode ocorrer de forma ingênua e descompromissada, uma vez que existe uma legislação que lhe garanta o direito de ter acesso e permanência a um ensino de qualidade.

Recorrendo aos estudos de Bueno (1999) e Mendes (2002) lembramos que da maneira como vinha sendo oferecida a formação do professor de EE, no que se refere ao fato de ser uma exclusividade do pedagogo, com bases fortemente pautadas na formação docente geral, e enriquecidas através do Estágio Supervisionado, era possível trabalhar em parceria com os

professores comuns da rede regular de ensino. Afinal, o aluno do curso de Pedagogia terminava sua graduação, apto a lecionar tanto para as séries iniciais do Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio.

A extinção das habilitações do curso de Pedagogia estabelecida através da Resolução nº 01/06 nos remete a um quadro de perdas talvez, irreparáveis, visto que as opções encontradas acabam por empobrecer a formação docente nessa modalidade de educação, uma vez que abre para outras licenciaturas a possibilidade de atuação junto aos alunos com deficiência. Ou seja, teremos daqui há alguns anos, alunos com deficiência sendo atendidos por profissionais sem nenhuma bagagem pedagógica voltada para a alfabetização e início da escolaridade.

Outro ponto a destacar é a forma reducionista com que foi tratada a Educação Especial pela legislação vigente. No caso particular da UNESP de Marília houve tentativas incansáveis para reverter o que foi determinada pela resolução, do que nada adiantou, pois a instituição se viu obrigada a se adequar e elaborar um novo Projeto Político Pedagógico e oferecer uma nova estrutura curricular a partir de 2007, o primeiro ano letivo posterior a decisão da resolução.

Porém a universidade ainda não se deu por vencida e aguarda resposta do Conselho Estadual de Educação a respeito de uma proposta enviada pelo Departamento de Educação Especial da UNESP de Marília, na tentativa de oferecer uma complementação nas áreas da deficiência por entender que apenas as disciplinas inseridas na nova estrutura curricular não sejam suficientes para preparar o profissional a atuar com os alunos não apenas diferentes, mas deficientes, envolvidos por uma situação totalmente atípica dos demais alunos considerados com necessidades educacionais especiais.

De qualquer maneira, a alternativa encontrada pelo Departamento de Educação Especial no que se refere à formação docente, foi a de inserir algumas disciplinas referentes a EE na nova estrutura curricular do curso de Pedagogia, porém agora em um outro contexto, já que não será mais possível abordar os conhecimentos específicos de todas as áreas de deficiência na grade curricular atual. Ainda uma outra opção foi a de oferecer uma formação condensada dos conhecimentos específicos sob a forma de especialização *Lato sensu*, o que significa perder as horas destinadas ao antigo estágio tão rico e necessário.

Como afirma Oliveira (2008) a tendência frente a essa nova realidade é a de que os cursos de especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva, geralmente oferecidos

pela rede particular de ensino superior se proliferem, voltando-se para lucros econômicos, oferecidos muitas vezes sem a contribuição de docentes estudiosos da área, aligeirando a formação e exigindo que os interessados nesse tipo de formação tenham que disponibilizar quantias muitas vezes, incompatíveis com os ganhos recebidos por profissionais dessa área. Nesse sentido, nosso voto é o de que consigamos junto ao Conselho Estadual de Educação a garantia de poder oferecer um ensino de qualidade público e gratuito aos alunos de Pedagogia interessados nesta área de atuação.

Os conteúdos abordados pela antiga estrutura, longe de serem substituídos, correm o risco de serem esquecidos, permitindo que o aluno com deficiência seja o maior prejudicado.

5.1 – Outras perspectivas

Encerramos nosso estudo, não apenas com a expectativa de que haja mudanças irreversíveis no quadro que ora apresentamos, mas esperamos realmente que o mesmo venha contribuir para a retomada de questões sobre um assunto que ainda urge ser discutido.

Apostamos ainda na formação presencial, em nível de graduação, oposta aos múltiplos cursos de educação a distância, que longe de sanar a carência de cursos que realmente preparam para o mercado de trabalho, permitem apenas que alunos busquem junto às instituições de ensino superior ajuda para uma formação continuada, longe de substituir a educação inicial e específica.

Esperamos ter contribuído para discussões futuras de outros estudiosos no assunto, dispostos a pesquisar o tema sobre outro enfoque, num outro momento e com outras perspectivas, preservando a história de uma área do conhecimento rica em conteúdos no que diz respeito ao ensino do aluno com deficiência.

Acreditamos que o estudo possa contribuir para a formação dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia da FFC/UNESP campus de Marília a partir de 2007, ocasião em que o curso foi novamente reestruturado, devido ao resgate histórico nele contido, uma vez que nos remete a questão da cultura de EE construída no decorrer dos anos, principalmente pelo desempenho da universidade summa citada.

Encerramos nossa análise com sentimento de perda diante da cortina de fragilidade em relação à formação do professor especializado, por não termos uma política clara de formação inicial e continuada, uma vez que os cursos de Educação à distância e mesmo os de pós-

graduação em serviço, como os cursos de especialização *Lato sensu* estão longe de alcançar a qualidade de formação oferecida pela extinta Habilitação em Educação Especial, como no caso da FFC/UNESP campus de Marília.

Em relação aos alunos com deficiência, os maiores interessados na qualidade de formação dos docentes, permanece a dúvida: que tipo de professor lhes será oferecido nos próximos anos? Qual será o seu perfil? Que competências pedagógicas conseguirá desenvolver? Que tipo de atuação irá desempenhar? As respostas a essas indagações virão com o tempo.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. *Cadernos edição: 2004 n° 24*. Disponível em:

<<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2004/02/a2.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2006.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e Municipalização. In: Manzini, E. J. *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp: Marília-Publicações, 2000, p. 01-09.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais: Visão Histórica*. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n° 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB0201.doc>>. Acesso em: 24 mai 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n° 05/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *INSTRUMENTO de avaliação de cursos de graduação*, Brasília, DF, 2006a

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1*, de 15 de maio de 2006 *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRZEZINSKI, Í. *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BUENO, J. G. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V.3, nº 05, set.99, p. 07-25.

BUSSMAN, A. C. O projeto político pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org) *Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível*. Campinas – SP: Papyrus, 1995, p. 37-52.

CCP (Conselho de Curso de Pedagogia). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Marília: UNESP, 1994, mimeo.

CHAVES, E. O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: *Cadernos do CEDES*. A formação do educador em debate. São Paulo, nº 2, 1981, p. 47-69.

CORRÊA, A. M. M. Uma universidade para o interior paulista: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. *Caderno Especial: os 25 anos da UNESP sob o olhar da imprensa*. Dez. 2001, p.01-10.

FAZENDA, I. Dificuldades Comuns entre os que Pesquisam Educação. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 6. ed. 2000.

FUSARI, J.C. O Projeto Político-Pedagógico nos Cursos de Graduação. In: *Circuito PROGRAD: O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você?* 3. 1995, São Paulo. *Anais...* 17 de maio de 1995. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995, p. 102- 107.

GOTTI, M. O Ensino Superior: Políticas, propostas e demanda. In: *Anais do XX Congresso Nacional das APAES, I Fórum, Nacional das APAES: As Apaes e o novo milênio – Passaporte para a cidadania*. Brasília: Federação nacional das Apaes, 2001. p. 247-270.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) nº37/3,. 25/12/2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf> Acesso em 06 jun 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MAZZOTTA, M. J. S. Tendências da Formação de Professores de Excepcionais e sua Correlação com as Características da Educação Especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.I, nº 01, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. *Revista Integração*. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, 2002, p.12-17.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, 2004, p. 221-230.

NUNES, L. R. P; FERREIRA, J. R.; GLAT, R. & MENDES, E. G. *Questões atuais em educação especial: a pesquisa em educação especial na pós-graduação*. (Vol.III). Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. p. 58-72.

PUCCINELLI, R. K. Análise do projeto político pedagógico do curso de graduação em pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília 1994-2006. *Dissertação de Mestrado – UNESP*, Marília, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de Professores em Educação Especial: a busca de uma direção in: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes* . São Carlos: Ed. UFSCar, 2004. p. 239-243.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília:Unesp: Marília-Publicações, 2000, p.11-19

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em Educação Especial de Paraguaçu Paulista. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 8, n. 2, Marília, 2002, p. 233-244.

OLIVEIRA, A. A. S; GIROTO, C. R. M; POKER, R. B. Implementação das Políticas de Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo. In: *Resumos da XI Jornada Pedagógica: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Marília: UNESP, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S; WOLF, F. I. O; MARTINS, S. E. S. O.; C. R. M; POKER, R. B.; DENARI, F. E. Conhecimento Versus Acolhimento: Dilemas da Inclusão da Educação Básica frente às Diretrizes para a Formação em Pedagogia. GT3- Educação Especial. In: *VIII*

Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia/SP. de 25 a 29 de setembro de 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. Política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? IX Congresso Estadual paulista sobre formação de educadores. *Anais... Águas de Lindóia. PROGRAD: UNESP, 2007 (no prelo).*

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Especial: A Formação do Professor em Debate. *Palestra proferida na IX Jornada de Educação Especial, Marília, 2008 (no prelo).*

OMOTE, S. A importância da Concepção de Deficiência na Formação do Professor de Educação Especial. In: BICUDO, M. A.V. *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.* vol 3. Marília: Editora Unesp, 1996. p.13-25.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional: em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA M. A. & TANAKA E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares de Educação Especial II.* Londrina: Editora da UEL, 2001. Londrina: Editora da UEL, 2001.

OMOTE, S. A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de Educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: UNESP, 2003.

REIS, M. O curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências a partir de fontes documentais. In: *Seminário A trajetória do curso de Pedagogia da FFC/Marília.* Marília, 2000. 64p. (Relatório visando à avaliação do curso).

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 11/08 *Dispõe sobre educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.* São Paulo, 31 de janeiro de 2008

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e atual. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 66).

SILVA, N. S. F. C. *Supervisão Educacional*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1981. p. 79-98.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. nº 14, São Paulo, 2000, p. 61-88. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf. Acesso em 08 mai 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org) *Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível*. Campinas – SP: Papirus, 1995, p. 11-35.

ANEXO I – DISCIPLINAS E CRÉDITOS DA HABILITAÇÃO EE

DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO EE - TRONCO COMUM
<ol style="list-style-type: none"> 1) Introdução ao Estudo das Divergências Sociais - 02 2) Fundamentos de Educação Especial - 02 3) Aspectos Biológicos das Deficiências - 04 4) Lingüística Aplicada aos Distúrbios da Comunicação - 04 5) Desenvolvimento e Aprendizagem do Deficiente - 04 6) Desenvolvimento de Currículos - 04 7) Medidas em Educação Especial - 02 8) Inserção Social do Deficiente - 04 9) Serviços Complementares da Educação Especial – 04
TOTAL DE CRÉDITOS = 30 CRED = 450 HORAS

DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO EE – DM
<ol style="list-style-type: none"> 1) Aspectos Patológicos da Deficiência Mental - 04 2) Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do Deficiente Mental - 08 3) Prática de Ensino aos Deficientes Mentais – 20 (25% dos créditos serão dedicados às atividades supervisionadas)
TOTAL DE CRÉDITOS = 32 CRED = 480 HORAS

DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO EE – DV
<ol style="list-style-type: none"> 1) Anatomia, Fisiologia, Patologia e Higiene do Globo Ocular – 04 2) Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino do Deficiente Visual - 08 3) Orientação e Mobilidade – 04 4) Sistema Braille - 04 5) Prática de Ensino aos Deficientes Visuais – 20 (25% dos créditos serão dedicados às atividades supervisionadas)
TOTAL DE CRÉDITOS = 40 CRED = 600 HORAS

DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO EE – DA
<ol style="list-style-type: none"> 1) Anatomia, Fisiologia, Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação – 04 2) Técnicas Especiais de Comunicação – 08 3) Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – 04 4) Prática de Ensino aos Deficientes Auditivos – 20 (25% dos créditos serão dedicados às atividades supervisionadas)
TOTAL DE CRÉDITOS = 36 CRED = 540 HORAS

DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO EE – DF

- 1) Aspectos Neurológicos e Patológicos das Deficiências Físicas - 04
- 2) Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Físicos - 08
- 3) Prática de Ensino aos Deficientes Físicos – 20 (25% dos créditos serão dedicados às atividades supervisionadas)

TOTAL DE CRÉDITOS = 32 CRED = 480 HORAS