

Miguel Claudio Moriel Chacon

**Formação de Recursos Humanos em Educação Especial:
Respostas das Universidades à Recomendação da
Portaria Ministerial n. 1.793 de 27.12.1994**

**Marília
2001**

MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON

Formação de Recursos Humanos em Educação
Especial: Respostas das Universidades à
Recomendação da Portaria Ministerial n.º 1.793
de 27.12.1994.



FICHA CATALOGRÁFICA

CHACON, MIGUEL CLAUDIO MORIEL

Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. 1.793 de 27.12.1994. Miguel Claudio Moriel Chacon – Marília, SP, 2001: 161p.

Orientador: Sadao Omote.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo – UNESP.

1. Formação de Recursos Humanos. 2. Educação Especial. 3. Currículo. 4. Inclusão.

MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON



Formação de Recursos Humanos em Educação
Especial: Respostas das Universidades à
Recomendação da Portaria Ministerial n.º 1.793 de
27.12.1994.

Tese apresentada a Universidade Estadual
Paulista – UNESP, campus de Marília, para
obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

Marília – SP

2001

1410001207



Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior e suprema.

Aos meus irmãos, sempre presentes em minha vida e compreensivos em meus acertos e erros.

Ao meu orientador Dr. Sadao Omote, que com sua postura ética e orientação firme procurou suprir as lacunas de minha formação acadêmica e não mediu esforços para a concretização desse trabalho.

Ao meu orientador na França Dr. Éric Plaisance, pela prontidão e gentileza com que me acolheu, abriu as portas da Université René Descartes – Paris V, e orientou os trabalhos lá desenvolvidos.

A Dra. Rosita Edler Carvalho, que no cargo de Secretária Nacional de Educação Especial, abriu-me as portas desta Secretaria, e na condição de amiga foi a fonte propulsora da presente investigação.

Aos profissionais que gentilmente serviram-se de juizes e em muito contribuíram para as reflexões nesse trabalho, são eles: Dra. Alexandra Ayache Anache; Ana Augusta Oliveira; Célia Regina Vitaliano; Celso Benedito Sertório; Elizabeth Lannes Bernardes; Ricardo Shoiti Komatsu; Ricardo Kalil Neme Haddad; Rogério Jorge Castro; Dra. Teresinha Pavanello Godoy Costa; e Wanda Darin Miotto.

Aos componentes do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, que participaram, com suas críticas e contribuições, da leitura do projeto de pesquisa e da minha formação acadêmica e pessoal.

Aos Mestres deste curso de pós-graduação e de cursos anteriores que com seus conhecimentos e ações me ensinaram a crescer e me mostraram o caminho da pesquisa.

Às Professoras da banca de qualificação, Dra. Olga Maria Piazzentin Rolin Rodrigues, Dra. Maria Salete Fabio Aranha, e Dra. Rita de Cassia Tibério Araujo, pela disponibilidade e gentileza com que acolheram à solicitação de dividir comigo os acertos e pela propriedade em apontar-me os erros a serem corrigidos.

Aos colegas de trabalho do Departamento de Educação do Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT, pela credibilidade, confiança e determinação em qualificação dos docentes desse Departamento.

Às amigas Maria Rosa Petroni e Alice Maria Teixeira de Saboia que em diferentes momentos difíceis dessa caminhada souberam me acolheram e demonstrar todo o afeto que possuem por mim.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio por meio de Bolsa PICDT/UFMT.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela Bolsa Sanduíche Processo: BEX1451/98-7.

A você que ao correr os olhos neste elenco não se viu. Por esta falha, peço-lhe desculpas e tribuo, igualmente, meu afeto.



HOMENAGENS POSTUMAS

A falta que me faz

Maria Mercedes Chacon, minha mãe e amiga.

Fonte inesgotável da vida que me move.

Presença viva. Hoje, na lembrança.

Fernando Chacon Millanez, Meu sobrinho.

Que me abriu as portas para a Educação Especial.

Que me deu olhos para ver o diferente.

Meus profundos agradecimentos,

Minhas lembranças,

Minhas saudades,

Muitas!

RESUMO

Visando ampliar as reflexões acerca da formação de recursos humanos em Educação Especial no ensino universitário, e com vistas à nova política de inclusão da pessoa deficiente, a presente pesquisa focalizou as respostas das universidades brasileiras à Portaria Ministerial n.º 1.793 de 27 de dezembro de 1994. Teve como objeto de estudo as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil, e as estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos. Buscou-se na literatura especializada contribuições para a discussão sobre: a Portaria n.º 1.793; a inclusão; o currículo; a formação do Pedagogo; e a formação do Psicólogo. O material coletado, nas universidades brasileiras, foi analisado, com a colaboração de seis juizes, verificando em que extensão cada disciplina contribui para a formação de recursos humanos em Educação Especial e identificando a área de formação em que se encaixa cada disciplina. O material coletado na universidade René Descartes – Paris V/França, auxiliou nas reflexões e análise acerca da formação do Pedagogo e do Psicólogo. Os resultados apresentados e discutidos, concomitantemente, apontaram alterações curriculares em treze cursos, alterações estas que muito provavelmente foram em resposta à recomendação da Portaria n. 1.793. Ao final, procurou-se redimensionar e complementar a *RECOMENDAÇÃO* feita pelo MEC, para os cursos universitários, sugerindo-se um “modelo” de ementa de disciplina específica em Educação Especial, tendo em vista que, por haver uma Portaria Ministerial, *PERMITE COBRANÇA* e, portanto, o trabalho de implementação das grades curriculares na formação de recursos humanos para atender a pessoa deficiente é uma luta que, certamente, não acabou.



ABSTRACT

Having in view to enlarge the reflections on human resources training in Special Education at university and considering the present government's policy on disabled inclusion, the current research focused the brazilian universities answers to the Ministerial Decree nº 1.793 of 27th December 1994. It had the purpose of studying the Pedagogy and Psychology courses curricular structures from the federal universities in the whole country, Brazil, and at state and private universities from São Paulo and Mato Grosso states, as well as, their respective summaries and/or contents. Contributions were sought in the specialised literature with the intention of having a discussion about: the Decree nº 1.793; the inclusion; the curriculum; the Teacher graduation; and the Psychologist graduation. The collected material at brazilian universities was analysed in collaboration with six judges by verifying in which extension each discipline contributes to the human resources training in Special Education and also identifying the training area where each discipline is fitted in. The collected material at René Descartes University – Paris V/France, helped with the reflections and the analysis of the Teacher and the Psychologist graduation. Concurrently, the showed and discussed results pointed out curricular alterations to thirteen courses and probably these alterations were in the answer to the Decree nº 1.793. At the end it was tried to give a new dimension and to add the *RECOMMENDATION* done by MEC to the university courses, suggesting a specific discipline summary “model” in Special Education, having in mind that if there is a Ministerial Decree *WE ARE ALLOWED TO REQUEST*, and so the curricular structures implementation work in human resources training in order to care for the disabled is a struggle that, certainly, hasn't finished yet.

RÉSUMÉ

Ayant pour but d'amplifier les réflexions sur la formation des ressources humaines dans l'éducation spécial de l'enseignement universitaire, et en vue de la nouvelle politique d'inclusion des personnes handicapées, la recherche focalise les réponses des universités brésiliennes de l'Arrêté Ministériel n.º 1.793 du 27 décembre 1994. Il a eu pour objet d'études les structure curriculaires des cours de Pédagogie et de Psychologie des universités fédérales de tout le Brésil, les universités publiques et privés de l'état de São Paulo et de Mato Grosso, tout comme leurs synthèses respectives et/ou contenus. Nous avons cherché dans la littérature spécialisée des contributions pour la discussion sur: l'Arrêté n.º 1.793; l'inclusion; le curriculum; la formation du Pédagogue; et la formation du Psychologue. Le matériel réuni dans les universités brésiliennes a été analysé avec la collaboration de six juges, en vérifiant à quelle étendue chaque discipline contribue pour la formation des ressources humaines dans l'Éducation Spéciale et en identifiant le domaine de formation dont fait partie chaque discipline. Le matériel réuni à l'université René Descartes – Paris V/France, a aidé dans les réflexions et les analyses sur la formation du Pedagogue et du Psychologue. Les résultats présentés et discutés, simultanément, ont montré des changements curriculaires dans treize cours, changements qui ont probablement été faits en réponse aux recommandations de l'Arrêté n.º 1.793. À la fin, on a cherché à redimensionner et à compléter la *RECOMMANDATION* faite par le MEC, pour les cours universitaires, en suggérant un modèle de synthèse de discipline spécifique dans l'Éducation Spéciale, en tenant compte que, puisqu'il y a un Arrêté Ministériel, *IL PERMET D'EXIGER SON EXÉCUTION* et, par conséquent, le travail d'amélioration des structure curriculaires dans la formation des ressouces humaines pour accueillir les personnes handicapées est une lutte qui, sûrement, n'est pas fini.



SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

1 INTRODUÇÃO	01
2 REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1 A Portaria n.º 1.793	10
2.2 A Inclusão	20
2.3 O Currículo	28
2.4 A Formação do Pedagogo	35
2.5 A Formação do Psicólogo	47
3 MATERIAL E MÉTODO	57
3.1 Coleta de dados no Brasil	59
3.2 Coleta de dados na França	62
3.3 Organização do material	64
3.4 Análise dos dados	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
4.1 Resultados encontrados nos cursos de Pedagogia	77
4.2 Resultados encontrados nos cursos de Psicologia	95
4.3 As cargas horária nos cursos de Pedagogia e Psicologia	99
4.4 A Educação Especial e as áreas de ensino	112
4.5 A oferta de cursos de Pedagogia e Psicologia	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
Anexos	161



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição das Unidades de Ensino exigidas exigidas na Universidade René Descartes – Paris V, para a obtenção do DEUG (menção Psicologia).	54
Quadro 2 - Universidades dos Estados de São Paulo e Mato Grosso, que oferecem os cursos de Pedagogia e Psicologia.	61
Quadro 3 - Distribuição dos cursos de Pedagogia e Psicologia de acordo com as universidades participantes da pesquisa.	77
Quadro 4 - Síntese da oferta de disciplina de Educação Especial nos cursos de Pedagogia ANTES e DEPOIS da Portaria n.º 1.793.	79
Quadro 5 - Síntese da oferta de disciplina de educação especial nos cursos de Psicologia ANTES e DEPOIS da Portaria n.1793.	95
Quadro 6 - Habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia e número de universidades que as oferecem.	121
Quadro 7 - Quadro demonstrativo das diferentes opções oferecidas nos IUFGM e no número de Institutos que as oferecem.	123
Quadro 8 - Perfis de formação em Psicologia e número de universidades ofertantes.	129
Quadro 9 - Número de curso, de Pedagogia e Psicologia, oferecidos pelas 33 universidades pesquisadas	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Amostra do número de universidades participantes da pesquisa que atenderam ou não à solicitação.	62
Tabela 2 -	Síntese das grades curriculares dos cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (Ped.EE), e dos demais cursos de Pedagogia (Ped.) das universidades brasileiras pesquisadas.	101
Tabela 3 -	Síntese das grades curriculares dos 25 cursos de Psicologia das universidades brasileiras pesquisadas.	101
Tabela 4 -	Categorização das disciplinas levantadas nos cursos de Pedagogia e Psicologia, de acordo com a tarefa solicitada aos juízes na 1ª fase.	113
Tabela 5 -	Categorização das disciplinas levantadas nos cursos de Pedagogia e Psicologia, de acordo com a tarefa solicitada aos juízes na 2ª fase.	114
Tabela 6 -	Grau de concordância na categorização das disciplinas levantadas nos cursos de Pedagogia e Psicologia, de acordo com a tarefa solicitada aos juízes na 2ª fase.	114
Tabela 7 -	Número de disciplinas dos cursos de Pedagogia e Psicologia enquadradas nas seis áreas cuja concordância entre os juízes foi de 75% ou 100%.	116

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Visando o desenvolvimento e manutenção da democracia ao participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Thailândia, 1990), e em consonância com os postulados produzido em Salamanca (Espanha, 1994), o Brasil, dentre outros países, optou pela construção de um sistema de educação inclusiva, acordando com uma série de compromissos que foram transformados em metas a serem alcançadas no próximo decênio.

Com exceção do biênio 1990-1992, em que a Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP/MEC foi extinta, passando a fazer parte da Secretaria Nacional de Educação Elementar recebendo o status de Coordenadoria e tendo suas verbas drasticamente reduzidas pelo então governo Fernando Collor de Mello, nenhuma ação pode ser realizada para cumprir com o compromisso anteriormente citado. Ao readquirir, novamente, o status de Secretaria passou, a partir de então, a traçar metas e desenvolver ações no sentido de retomar os compromissos assumidos em Jomtien.

Dentre várias ações implementadas pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, figuram aquelas cuja repercussão na área da Educação Especial pode ser demonstrada através de documentos e ações desenvolvidas pela Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP/MEC¹. Destaque especial será aqui dado à criação e implementação da Política Nacional de Educação Especial publicada pela SEESP/MEC no ano de 1994; à *Recomendação* da Portaria n.º 1.793 de 27 de dezembro de 1994 – objeto de estudo desta pesquisa; bem como sua participação no esboço à parte dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), especialmente no que concerne à emissão na Educação Especial.

Em 1993, a SEESP/MEC tendo no cargo de Secretária Nacional a Dra. Rosita Edler Carvalho, reuniu alguns professores universitários² para compor um grupo de trabalho, cuja tarefa foi a discussão e análise de uma pesquisa feita, por essa Secretaria, junto às universidades brasileiras, por meio de um

¹ Para conhecimento detalhado de todas as metas traçadas e ações empreendidas cf. texto da Dra. Maria Salete Fábio Aranha intitulado “Education for All: EFA 2000. Evaluation Report: Governmental Policies and Programs on Especial Education.” Neste documento a autora levanta todas as ações governamentais no período de 1990 a 2000, relacionadas ao compromisso firmado, pelo Brasil, em Jomtien (1990), e analisa criticamente dados qualitativos e quantitativos.

² Os Professores que compuseram o referido grupo de trabalho foram: Alexandra Ayach Anache (UFMS), Júlio Romero Ferreira (UNIMEP), Tércia Regina da Silva Dias (UFSCar), Maria Cecília Freitas Cardoso (UERJ), Olivia Pereira (UERJ), Francisco de Paula Nunes Sobrinho (UFRJ), Nilza Silva de Rossi (UFSM), Cleonice Carolina Reche (UFRGS), Elizabeth Mascarelo Andrade (UA), Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN), Miguel Claudio Moriel Chacon (UFMT), Maria Helena Trench Ciampone (USP/SP). Além dos Professores, participaram da equipe da SEESP: Marilene Ribeiro dos Santos (Atual Secretária Nacional de EE) e Luzimar Camões Peixoto.

questionário a respeito da formação por elas oferecida na área da Educação Especial. Atendendo à solicitação da SEESP/MEC, um número significativo de universidades retornou o questionário devidamente preenchido, porém não foi possível levantar seu número exato, pois a SEESP/MEC não possui mais esses dados. De posse desse material, na época, o grupo de trabalho leu, discutiu e elaborou uma proposta de inclusão de disciplina específica ou tópicos de Educação Especial em disciplinas dos cursos formadores de profissionais de 2º e 3º graus que atendem pessoas deficientes.

A referida proposta foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação em dezembro de 1993, originando a Portaria n.º 1.793, de 27 de dezembro de 1994³, publicada no Diário Oficial da União⁴ – Seção 1 de 28 de dezembro de 1994, p. 20767, em forma de *RECOMENDAÇÃO*, pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, na época, Murillo de Avellar Hingel. Considerando a necessidade de complementar os currículos de

³ A partir desse momento sempre que se fizer referência à Portaria n.º 1.793, de 27 de dezembro de 1994, será dito apenas Portaria n.º 1.793, sem especificação de sua data de publicação no Diário Oficial da União.

⁴ A Portaria n.º 1.793, além de ser publicada no Diário Oficial da União de 1994.12.28, foi publicada também na Revista Integração de Educação Especial do MEC, ano 5, n.14, de 1994, constando dos Informes com o título “*Portarias recomendam inclusão de disciplina e conteúdos sobre Educação Especial no 3º grau*”.



formação de docentes e de outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais, o texto traz três importantes artigos, assim elaborados:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de *Pedagogia*, *Psicologia* e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (Brasil, 1994. p. 20767).

Tendo em vista o trabalho realizado pela SEESP/MEC e pelo grupo de professores além das *Recomendações* acima citadas, iniciou-se em 1996 um Projeto de Pesquisa, a ser desenvolvido em nível de Doutorado, tendo como propósito mapear a resposta das universidades brasileiras à Portaria n.º 1.793. A pesquisa tem como alvo as universidades públicas federais de todo território nacional, e as estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso.

Em 1997, iniciou-se na Unesp campus de Marília, a pesquisa que, além de abranger as universidades brasileiras, decidiu incluir também a Universidade René Descartes - Paris V/França cujo material ali coletado deverá ajudar na reflexão e análise da formação dos profissionais atuantes nas áreas.

As discussões sobre a formação acadêmica e implementação curricular de profissionais, cujas atividades estão diretamente relacionadas ao atendimento de pessoas deficientes, têm sido sistemáticas em debates em encontros científicos e parecem ser, também, a preocupação central da própria SEESP/MEC, uma vez que a atual política dessa secretaria tem sido a *Inclusão* social da pessoa deficiente em todos os níveis.

Além da preocupação demonstrada, pelas políticas sociais, em relação à formação e qualificação profissional daqueles que atendem à pessoa deficiente, assunto bastante discutido nos atuais Fóruns Permanente de Educação Especial das universidades, em pesquisa anteriormente realizada (Chacon, 1995), bem como em participação em congressos da área, pode-se constatar a preocupação dos pais de pessoas deficientes a esse respeito, traduzidas como cobranças aos profissionais no que tange ao atendimento de seus filhos.



Niella (1993), ao tratar das expectativas dos pais de crianças deficientes e de profissionais da área, afirma que tanto os pais quanto os profissionais esperam certas respostas aos seus problemas e sugestões. Os pais, segundo o autor, manifestam seu descontentamento quanto à ausência ou insuficiência dos serviços necessários, e as críticas que tecem aos profissionais giram em torno da formação e da informação, sendo essa última, na maioria das vezes, além de insuficiente, inexata, quando não incompreensível, devido à utilização de um linguajar excessivamente técnico. Por outro lado, os profissionais se queixam dos pais quanto à sua dependência, expectativas irreais, antagonismo e conflitos de papéis.

Há, por parte dos pais, expectativas, quase sempre não atendidas, quanto ao diagnóstico e tratamento dos filhos, enquanto que, por parte dos profissionais, há certo despreparo e falta de informação, nas diversas áreas, sobre as formas de diagnosticar e atender adequadamente a pessoa deficiente. Alguns aspectos são constantemente apontados na literatura a esse respeito, quais sejam: má qualificação profissional, erros de encaminhamento e diagnóstico, baixa remuneração profissional,

ansiedades e expectativas demasiadas dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, etc. (Chacon, 1995; Miller, 1995)

Nesse contexto, as cobranças são mútuas, pois os profissionais cobram dos pais mais empenho nas tarefas e dedicação no acompanhamento e desenvolvimento de seus filhos, ao passo que os pais exigem dos profissionais maior qualificação e responsabilidade nas formas de atuação e encaminhamento.

Diante desse quadro e tendo em vista a *Recomendação* feita pelo MEC, através da Portaria n.º 1.793, objetiva-se com esta pesquisa:

1. Investigar em que medida os mecanismos legais adotados pela SEESP/MEC, referentes à Portaria n.º 1.793, favoreceram ou não ações que levaram à modificação, e com que abrangência, dos currículos dos cursos de formação em Pedagogia e Psicologia, no 3º grau, de modo a melhor instrumentalizar os profissionais dessas áreas para atuarem, com maior conhecimento de causa, no atendimento das pessoas deficientes.
2. Levantar dados junto às grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades, públicas e privadas, sobre a importância que atribuem à necessidade e à viabilidade ou não do atendimento à *Recomendação* feita pelo MEC, através da

Portaria n.º 1.793, como um meio realmente eficaz na capacitação de recursos humanos em Educação Especial no 3º grau, de forma a elevar a qualidade do atendimento às pessoas deficientes.

A partir dos dados que foi possível reunir até o presente momento, para a pesquisa que se propõe realizar, e das considerações feitas no decorrer do que foi até agora exposto e nos objetivos acima relacionados, três questões são levantadas sobre a capacitação de recursos humanos em Educação Especial no 3º grau, que deverão, nortear a presente pesquisa. As questões levantadas são:

1. O mecanismo legal adotado pela SEESP/MEC, através da Portaria n.º 1.793, na forma como foi conduzido (*RECOMENDAÇÃO*) não atingiu seu objetivo.
2. Das universidades cujos cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia sofreram alterações em seus currículos, a partir da publicação da Portaria n.º 1.793, é provável que apenas os cursos de Pedagogia (e nem todos) tenham acatado a recomendação de inclusão da disciplina, enquanto que os cursos de Psicologia por já possuírem em suas grades curriculares alguns tópicos em algumas disciplinas, ou disciplinas que versam sobre a mesma questão porém não com esse título, ou ainda disciplinas optativas

que tratam da Educação Especial, não devem ter acatado a recomendação.

3. A disciplina recomendada pela Portaria n.º 1.793 deve constar em alguns cursos como optativa apenas como forma de atendimento à recomendação feita pelo MEC, entretanto é provável que não seja oferecida.



REVISÃO DA LITERATURA

2 REVISÃO DA LITERATURA

Na revisão da literatura buscou-se, como se verá adiante, apontar outras ações governamentais que convergem com a da Portaria n.º 1.793, bem como a contribuição de pesquisadores cujas pesquisas servem para melhor elucidar as discussões teóricas sobre o assunto tratado.

Tendo como objetivo principal a resposta das universidades brasileiras à *Recomendação* da Portaria n.º 1.793, e como objeto de análise as grades curriculares e respectivas ementas e/ou conteúdos dos cursos de Pedagogia e Psicologia, buscou-se na literatura contribuições sobre: a Portaria n.º 1.793, o currículo, a formação do pedagogo, e a formação do psicólogo. Além dessas buscou-se, também, relacioná-las à nova política de educação inclusiva, fazendo-se necessária uma breve discussão sobre a questão da *Inclusão*.

2.1 A Portaria n.º 1.793

Parece existir, na década de noventa, um esforço dos órgãos governamentais, encarregados de cuidar das questões de

Educação, no tocante tanto à formação de recursos humanos, quanto à alteração das grades curriculares dos cursos de graduação que formam profissionais que atendem pessoas deficientes⁵, dentre eles os cursos de Pedagogia e Psicologia. Até então, precariedade da formação e insuficiência de recursos humanos, na área, têm sido constantemente discutidos e apontadas em pesquisas feitas na área da Educação Especial.

A Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) ao definir, em 1992, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência⁶, dentre as “Ações Estratégicas” para a educação, destaca a necessidade de se difundir, através de *alteração curricular nos cursos de graduação*, informações sobre portadores de deficiências.

A Secretaria da Educação por meio da SEESP em 1993, numa ação conjunta com a CORDE, reuniu um grupo de trabalho composto por professores universitários, cuja ação

⁵ Além da Portaria n.º 1.793, foi publicada, Portaria subsequente, Portaria n.º 1.974, de 1994.12.24, que traz no Parágrafo Único, do Art.2º, preocupação do governo com os programas de formação profissional, que “deverão incluir, obrigatoriamente, conteúdos e práticas que habilitem o profissional de Educação Infantil a cumprir o princípio da integração do portador de necessidades educacionais especiais aos processos regulares de atendimento”. Além disso, está em curso nos Fóruns Regionais e Nacionais de Educação Especial das Universidades uma extensa discussão acerca da formação do professor (generalista/especialista) com vistas a atender ao princípio da educação inclusiva.

⁶ Ministério da Ação Social. CORDE. Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: CORDE, 1992.

culminou na elaboração de uma “*Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus*”, o que embasou a Portaria n.º 1.793, objeto de estudo da presente pesquisa.

Faz-se necessário, neste momento, comentar a Portaria n.º 1.793. O Art. 1º recomenda a *inclusão da disciplina* prioritariamente aos dois cursos que estão sendo analisados nesta pesquisa, quais sejam os cursos de Pedagogia e Psicologia, bem como a todas as licenciaturas. O Art. 2º recomenda a *inclusão de conteúdos* nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades

A *Recomendação*, como se pode observar, é feita a *todos os cursos superiores*, porém aos cursos de Pedagogia e Psicologia e às licenciaturas recomenda-se *inclusão da disciplina*, enquanto que aos demais cursos superiores recomenda-se *inclusão de conteúdos*.

A *Recomendação* diferencia-se nitidamente entre os cursos cuja formação é tida como aquela que forma profissionais

que atuam diretamente sobre o deficiente (Pedagogia, Psicologia e licenciaturas), daquelas cujos profissionais não mantêm, necessariamente, uma interação direta com eles, mas cuja atuação pode afetar, direta ou indiretamente, essa população como: engenharia, arquitetura, direito, e outros. Aos primeiros, se reconhece uma maior responsabilidade recomendando-se a *inclusão de disciplina*, enquanto que aos últimos parece atribuir uma menor responsabilidade, recomendando-se apenas a *inclusão de conteúdos*.

Apesar de haver essa diferenciação na recomendação de *inclusão de disciplina* para uns e de *inclusão de conteúdos* para outros, esta ação extrapola os campos da Educação e das licenciaturas e chama à responsabilidade todos os profissionais liberais que atuam direta ou indiretamente na área da Educação Especial, cujas formações encontram-se bastante precárias, em ambas as áreas, como tem sido apontado na literatura (SEESP/MEC, 1994; Chacon, 1995; Fernandes, 1998; Mendes, 1999).

Há uma certa “responsabilidade” na atenção e trabalho para com o desenvolvimento da pessoa deficiente que parece recair mais nas mãos dos profissionais de pedagogia e

psicologia que dos outros, embora o médico seja, também, um dentre os profissionais da saúde bastante procurado pelos pais de deficientes, como apontado anteriormente. Pelo que parece, a Portaria n.º 1.793, apesar de ter sido recomendada a *todos os cursos superiores*, mantém a idéia de fragmentação do trabalho profissional, levando-se ao risco de perpetuar a idéia de compartimentação do atendimento, como bem chamou a atenção Buscáglio (1993) a esse respeito.

O perigo é inerente quando o médico vê o paciente como uma parte do corpo, o fisioterapeuta o vê como um músculo, o terapeuta ocupacional como uma atividade, o psicólogo como um ponto em uma escala normativa, o educador vê o aluno como um déficit e os pais vêem a criança como um mistério sem solução (Buscáglio, 1993. p. 281).

Witter et al. (1992a), constataram que as alterações curriculares são mais favoráveis à *inclusão de disciplinas* (56%) que à revisão estrita de conteúdo (13,33%), de onde se pode deduzir que os cursos cuja recomendação foi a *inclusão de conteúdo* devem ter sofrido pouca ou nenhuma alteração em relação àqueles cuja recomendação foi a *inclusão de disciplina*. Uma pesquisa nos moldes em que esta foi desenvolvida, possibilitaria a visualização dessa diferença.

Para o Conselho Nacional de Educação (CNE) é lamentável que a “*Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus*” não tenha feito referência à educação básica e, conforme análise feita por esse órgão, nem chegue a se concretizar na maioria das universidades. Em relatório processo 23.001-000308/98-6422 ao analisar a proposta juntamente a outros documentos legais, a comissão de sistematização reunida para a discussão dos “Referenciais para a Educação Especial” elencou treze recomendações, dentre as quais, uma delas vem ao encontro desta pesquisa, a recomendação número quatro que assim está redigida:

Orientar reformulações dos currículos das escolas Normais, das licenciaturas e outros cursos de graduação, para *inclusão de conteúdos e disciplinas* [grifo nosso] referentes à pessoa com necessidades especiais e a sua educação (CNE, 1996. p. 40).

Para Mazzotta (1996), a Política elaborada pela CORDE revela amplo e preciso conhecimento da questão a ser equacionada, enquanto que a ação conjunta, do ponto de vista das políticas públicas de educação, significa um *grande avanço*.

Nunes Sobrinho (1996), ao realizar um balanço crítico sobre os modos como a Educação Especial tem sido delineada,

considera a publicação da Portaria n.º 1.793 uma *inovação na área*. Tal inovação é, por ele atribuída, às condições técnicas mais favoráveis da década de noventa, o que favoreceu sobremaneira a identificação de questões, o aprofundamento dos debates, a execução de projetos e as pesquisas contínuas. É preciso ressaltar que se trata de uma *importante inovação*, sobretudo porque a Portaria n.º 1.793 extrapola o campo da Educação para chamar à responsabilidade a melhoria na capacitação de *todos os profissionais* que atuam na área, cuja formação encontra-se ainda bastante insatisfatória.

Bueno (1999), ao discutir a formação do professor, acredita que não basta *incluir conteúdos e disciplinas* nos currículos de formação como forma de permitir maior “capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais”, pois a qualidade profissional extrapola essa esfera, uma vez que está diretamente relacionada a outros fatores, tais como fatores macrossociais e políticas educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 aponta uma série de dificuldades a serem eliminadas, para o avanço no atendimento ao deficiente e a integração do aluno da Educação Especial. Algumas dessas dificuldades estão

relacionadas à formação dos profissionais que atendem essas pessoas, como, por exemplo, a “identificação tardia da deficiência, prejudicando a eficácia do atendimento especializado, que deve ser iniciado o mais precocemente possível” (Brasil, 1994. p. 31-2). A quem caberia essa identificação? Ao Pedagogo? Ao Psicólogo? Ou a outros profissionais citados na Portaria n.º 1.793? Além disso, é preciso não perder de vista o

despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da Educação Especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, a níveis de 2º e 3º Graus (Brasil, 1994. p. 31-2).

Outras dessas dificuldades relacionam-se às agências formadoras desses profissionais e apontam para a necessidade de parcerias com as universidades, com um amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área da Educação Especial (Brasil, 1994. p. 57), que poderá resultar da articulação com os Conselhos Estaduais de Educação, para a *inclusão de disciplinas ou conteúdos em disciplinas do currículo*. Além dessas providências, é necessário discutir a inclusão de estágios em Educação Especial na grade curricular dos cursos de formação de magistério no 2º e 3º Graus, em todos os cursos superiores (Brasil, 1994. p. 57), assim como

incentivar programas de aprimoramento ou formação de docentes e de especialistas em educação, envolvendo o pessoal das Secretarias-fins do MEC e das Secretarias de Educação dos estados e dos municípios (Brasil, 1994. p. 59).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), n.º 9.394/96, ao tratar da formação de recursos humanos na área da educação, tenta assegurar que a formação profissional adequada para o atendimento especializado e de professores do ensino regular capacitados para integração dos educandos nas classes comuns, seja feita *preferencialmente em nível superior*.

Em análise do texto da nova LDBN, Fernandes (1998) considera que as políticas sociais têm dado pouca atenção às demandas dos grupos pertencentes às minorias estigmatizadas. Deve haver, segundo a autora, para que se possa atender as crianças deficientes nas redes regulares de ensino, uma *melhoria da qualidade e da capacitação de profissionais* que atuem tanto nas classes especiais como nas regulares.

Parece existir, hoje, certa preocupação, por parte dos órgãos governamentais e profissionais da área da Educação Especial em: atender às expectativas internacionais de *Inclusão* e necessidades sociais das pessoas deficientes; questionar a

formação de especialistas com o domínio de áreas específicas de atuação; formar profissionais mais críticos e reflexivos capazes de promover mudanças sociais. Tais preocupações tem levado à discussão sobre *flexibilização curricular* e ampliação dos horizontes do conhecimento durante o processo de permanência do estudante na universidade.

A dinâmica de geração do conhecimento e sua diversificação, bem como as demandas sociais são tão aceleradas que, a formação tende a se tornar obsoleta rapidamente. O modelo de currículo atualmente adotado – “currículo nuclear – tronco comum”⁷, precisa ser, como vem sendo, repensado, pois além de não refletir todo o processo de aprendizagem do aluno, coloca no mercado de trabalho profissionais incapazes de lidar com a diversidade de problemas sociais existentes, bem como de atender a esse novo modelo que se coloca à sociedade como um todo e à Educação, qual seja o da *Inclusão* da pessoa deficiente.

⁷ Toma-se por currículo nuclear – tronco comum aquele cujos conteúdos de base ou de tronco comum, considerados mais importantes são oferecidos a todos os alunos, qualquer que seja sua orientação (Landsheere, 1992, p. 92).



2.2 A Inclusão

O movimento a favor da *Inclusão* da pessoa deficiente em todos os níveis sociais, paralelamente à conquista cada vez maior de espaços e adeptos, ao mesmo tempo em que “vem dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais” (Brasil, 1999. p. 17), tem levantado dúvidas e questionamentos por parte de alguns profissionais preocupados com a educação especial na realidade brasileira.

Há uma organização internacional crescente (Schools Are for Everyone - As Escolas São para Todos), com milhares de membros por todos os Estados Unidos e em outros países, cujo propósito é promover a *Inclusão*. “Esses movimentos evidenciam grande impulso desde a década de 90 no que se refere à colocação de alunos com deficiência na rede regular de ensino” (Brasil, 1999. p. 17), e já extrapolou o campo da Educação Especial visando a reforma da Educação (Karagiannis, 1999).

Internacionalmente, esse movimento reflete as necessidades sociais e pressões políticas da sociedade, cujas concepções e discursos são descritivos da prática construída historicamente naquelas realidades, fato este que não parece ser o caso brasileiro (Aranha, 1995).

A Educação tem sido a esfera da sociedade a se deparar com essa questão mais de perto, pois esse novo modelo educacional radicaliza sobre a educação das pessoas deficientes, e o que até então era feito em instituições especializadas, ou em classes especiais, passa agora a ser requisitado junto aos alunos, não deficientes, nas classes regulares de ensino comum. A *Inclusão* requer uma reestruturação completa do sistema educativo, assim sendo, as escolas devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (Karagiannis, 1999. p. 21).

Partidário da *Inclusão*, Karagiannis (1999) coloca-o como um novo paradigma de pensamento e de ação. Para o autor, a *Inclusão* não é apenas um modelo de prestação de serviços de Educação Especial, mas um movimento no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção.

Praticar a *Inclusão* implica em rever velhos conceitos sócio-educacionais, pois esse novo “paradigma” traz embutido



uma redefinição dos conceitos de normalidade/anormalidade. Trata-se de um “movimento” político-ideológico de, concessão e ao mesmo tempo de conquista do espaço social por uma parcela da população, até então bastante estigmatizada, que há bem pouco tempo esteve confinada em instituições especializadas (Aranha, 1995; Pessotti, 1984). Essa filosofia de práticas segregacionistas do passado teve efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral, pois a idéia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição (Karagiannis, 1999).

O valor que se coloca no ensino inclusivo é o da *igualdade* em contraposição a um passado cuja prática, hoje considerada segregativa, reforçava as *diferenças* e a *discriminação*. Assim sendo, o ensino para pessoas com necessidades especial deve ocorrer no interior da escola inclusiva acolhendo a todas as crianças, e garantindo uma dinamicidade curricular com o propósito de mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades do aluno (Brasil, 1997).

A escola inclusiva na perspectiva do respeito às diferenças, passa a ser vista “não como um obstáculo para o

cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento” (Brasil, 1999. p. 23).

No ensino inclusivo o que está em questão é a oferta dos serviços que esses alunos necessitam, em ambientes integrados, e a atualização profissional dos professores para tal (Karagiannis, 1999).

Para que se possa atender às necessidades educacionais, não apenas desses alunos, mas de todas as crianças e jovens escolarizáveis, num modelo de sistema inclusivo o que se afigura de maneira mais expressiva

“(...) é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil, 1999. p. 17).

Como se pode observar há um chamado a uma maior aprendizagem, por parte dos professores e profissionais da educação, acerca das pessoas deficientes, “da parte dos professores de Educação Especial precisa haver uma revisão radical do seu papel no interior da equipe de professores e outros profissionais da escola” (Omote, 1996).

Como coloca os PCN o ideário da escola inclusiva

defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos ainda não contemplados nesse Brasil afora, mesmo nos grandes centros (Brasil, 1999. p. 17).

A assimilação desse novo “paradigma”, bem como toda essa discussão acerca da *Inclusão* deve provocar alterações conceituais na Educação de um modo geral e, especificamente na Educação Especial.

Definido nos PCN como uma “proposta politicamente correta”, a inclusão escolar “impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira reconhecidamente ampla e diversificada” (Brasil, 1999. p. 17).

A LDBN n.º 9.394/96, atribui um capítulo específico à Educação Especial definindo-a no seu Art. 58º como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (p.173). A Lei garante nos parágrafos 1º e 2º, os serviços de apoio especializado, na rede regular de ensino, sempre que necessário, bem como o atendimento especializado “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”

(p.173). A ênfase que se dá está voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.

Um dos conceitos bastante utilizados para se definir a Educação Especial tem sido o adotado por Mazzotta (1996), definida como uma

modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (Mazzotta, 1996. p. 11).

Ambos convergem ao definir a Educação Especial como uma modalidade de ensino e em garantir o atendimento especializado à pessoa deficiente, sempre que necessário. Entretanto, essas concepções não corroboram com o “paradigma” da *Inclusão* cujo objetivo é, como coloca Karagiannis (1999), oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define a Educação Especial como um processo cujo objetivo é promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas

habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

Como se pode observar há diferenças na forma de se conceber a Educação Especial (modalidade, processo, e outros), logo diferenças na forma de se conceber a *Inclusão* (modelo de prestação de serviço, movimento, paradigma, etc); é necessário ter claro qual a concepção de normalidade/anormalidade que fundamenta a prática da *Inclusão*.

A concepção de normalidade/anormalidade que se toma por base nesta pesquisa segue a linha do *Interacionismo Simbólico*, ou seja, “não é uma qualidade que existe no próprio comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aqueles que respondem a ela”. (Becker, 1977. p. 64). Assim sendo, as fronteiras da normalidade/anormalidade tornam-se fronteiras móveis e dependendo da situação interacional pode-se estar dentro ou fora dos seus limites; a esse respeito coloca Goffman:

(...) Aprender que está além dos limites, ou não mais além dos limites depois de haver estado, não é, então, nada complicado, mas apenas um novo alinhamento dentro de um velho quadro de referência(...) (Goffman, 1988. p. 143).

Ser ou ir contra a *Inclusão* é perigoso por que corre-se o risco de estar fora da regra, uma vez que o discurso politicamente correto na educação, atualmente, é o da educação inclusiva. A escola inclusiva precisa sofrer modificações, pois a *Inclusão* “ao considerar que existem múltiplas diferenças, (...), tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta delas” (Bueno, 1999. p. 150).

A Declaração de Salamanca (1994), inspirada no princípio de integração e no reconhecimento do direito de todos à Educação enfoca a educação integradora, sugerindo “obter (...) melhoria da formação do professorado com relação às necessidades educativas especiais” (p.12) e capacitar as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais.

Ao tratar da questão das adaptações curriculares e o aluno com necessidades educativas especiais, Del Masso (2000: 159) observa que “não se trata de um novo currículo, mas de um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente todos os educandos (...)”, segundo a autora:

Para que ocorra a inclusão é necessário, não apenas uma renovação no interior da escola, mas uma renovação dos procedimentos pedagógicos. O currículo, da maneira

como vinha sendo desenvolvido, parecia estar totalmente desarticulado da realidade social da qual fazia parte. Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais preenchem uma necessidade premente do sistema educacional ao flexibilizar e dar maior liberdade no desenvolvimento de conteúdos a serem ministrados (Del Masso, 2000. p. 160).

Nas conceitualizações acima pode-se verificar como objetivo principal a preocupação em atender à pessoa deficiente nas suas necessidades, reconhecendo-lhe o direito de cidadão. Para tal, há que se prestar muita atenção nas diferentes necessidades, bem como na capacitação de recursos humanos, no currículo escolar do ensino fundamental e, principalmente, no currículo de formação acadêmica dos profissionais no 3º grau, para trabalhar com a pessoa deficiente, formação esta fundamental para que se possa alcançar tal objetivo.

2.3 O Currículo

A formação acadêmica em todos os níveis de ensino está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, entre outras coisas, as ações docentes.

Com o intuito de não se desviar demasiadamente do objetivo principal da pesquisa, e apesar de se ter clara a importância da discussão sobre currículo e sua contribuição para a

compreensão de novos horizontes acerca do material pesquisado serão tomadas como referências algumas definições para permear a discussão nessa área.

Conforme os PCN, “o conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos” (PCN, 1999. p. 31). As discussões sobre currículos tornaram-se intensas nos últimos anos, abordando diferentes concepções, desde questões filosóficas, políticas e sociais, até os problemas técnicos.

Além disso, pode-se notar um movimento constante e dinâmico em torno das reestruturações curriculares, de modo geral. Tais movimentos devem-se, dentre outros fatores, àquilo que Landsheere (1992) denominou “grupos de pressões”, como sindicatos, burocratas, religiosos, instituições governamentais e não governamentais, conjunto de membros da comunidade educativa, etc. Para a autora, as relações de força desses grupos podem variar consideravelmente, de forma que variam, assim, suas modalidades de intervenções. Essa grande diversidade de forças, na qual o poder se divide, se exerce, torna difícil a explicação de uma política educacional e, por que não acrescentar, uma política de formação em todos os níveis, desde o ensino fundamental até o ensino universitário.

Landsheere (1992) aponta três concepções fundamentais de currículo: centrado no saber a ser adquirido, no aluno ou na sociedade. O primeiro assegura certa racionalização do trabalho, pois tal orientação reside na clareza dos objetivos a serem seguidos, bem como na precisão dos conteúdos a serem ensinados. O segundo coloca em primeiro plano os interesses e necessidades dos alunos e, nesse sentido, ele se desenvolve em torno da resolução de problemas encontrados, efetivamente, pelo aluno; tal concepção exige uma grande flexibilidade de organização. O terceiro focaliza, sem dúvida, as principais atividades sociais, bem como os problemas individuais e coletivos que elas levantam; nessa concepção, a escola deixa de ser o local de trabalho. Essa autora levanta algumas preocupações apontadas por Scriven e Roth (1978), ao analisar e avaliar a noção de necessidade, que vem ao encontro das preocupações do autor desta pesquisa, quais sejam:

- Como vamos determinar que um indivíduo tem necessidade de uma determinada competência, e quem vai fazer essa determinação?
- Um desejo de intensidade suficiente torna-se uma necessidade?
- Podemos ter necessidade de uma competência sem saber?
- Podem existir muitas formas de satisfazer uma necessidade. Como saber qual é a melhor?

- É excludente que as necessidades sejam satisfeitas sem intervenção artificial, por exemplo, graças à maturação? (Landsheere, 1992. p. 100).

Numa visão social de currículo, o processamento diferencial de conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas, nessa perspectiva o currículo além de a expressão e representação de interesses sociais determinados é, também, a produção de identidades e subjetividades sociais determinadas. Nessa perspectiva Tomas Tadeu da Silva (Apud Goodson, 1995) no livro *Currículo: teoria e história*, assim se expressa: “O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (Goodson, 1995. p. 10).

O currículo constitui um campo de estudo, com objeto próprio, envolvendo três temas de investigação, dentre eles o “intento de introdução de novas áreas de estudo dentro do currículo” (Saviani, 1994. p. 37).

Os contextos sócio-econômico e político brasileiros precisam ser considerados em qualquer discussão de questões curriculares. “As atividades curriculares, tanto teóricas como

práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade mais ampla” (Moreira, 1999. p. 15).

O currículo, além de corporificar as relações sociais, é um dos locais onde poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. No currículo, saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação, se entrecruzam Silva (1995).

O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar outros. Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros. E, inversamente, quais grupos e interesses deixam de estar representados ou são representados por outros (Silva, 1995. p. 202-3).

Witter et al. (1992b) convergem em opinião com a literatura na área, ao colocarem que evidentemente não há estagnação na área curricular e, considerando a necessidade de pesquisas que ofereçam dados para alterações curriculares, esses autores afirmam que, por ser um processo de natureza relativamente lenta, quando seguidos os pressupostos científicos subjacentes, “não é de se esperar reformulações que excedam de duas a três mudanças curriculares em uma década” (p. 186). Dentre os aspectos essenciais levantados, na pesquisa, especificamente sobre as reformulações da grade curricular, os

autores apontam a *inclusão ou exclusão de disciplina*, numa porcentagem maior (56,67%) que a revisão estrita a conteúdo de disciplina (13,33%). Entre as disciplinas mencionadas como incorporadas aos currículos, figura "*Introdução à Educação Especial*". A escolha dos conteúdos é determinada, via de regra, pelos fins e objetivos a serem alcançados, articulados com o projeto pedagógico do curso, idealmente preocupados com a formação profissional e o bem estar de todos os indivíduos e da sociedade à qual eles pertencem.

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles devem ser dado assumem papel central, (...) é por meio deles que os propósitos da instituição de formação se realizam. (...) o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na dimensão conceptual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional (Proposta de diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica. p. 40).

Oficialmente o conceito de currículo está assim definido nos PCN:

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e

operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (PCN, 1999. p. 31).

A concepção oficial de currículo é clara, precisa e objetiva, procura assegurar os diferentes ângulos da formação profissional, desde seus fundamentos filosóficos e sócio-políticos a referências teóricas, técnicas, articulando teoria e prática, planejamento e ação.

Na pesquisa em questão, entende-se por currículo o conjunto de disciplinas (obrigatórias, optativas ou eletivas), bem como os estágios, que o educando precisa cursar para completar a formação. Entretanto, tem-se consciência de que a concepção de currículo é mais ampla do que a que está sendo aqui tomada, pois engloba atividades eventuais que vão além das acima especificadas, tais como semanas de estudos, palestras, seminários, grupos de estudo e de pesquisa, minicursos, e até mesmo o desempenho autodidático do próprio aluno, bem como seu desenvolvimento sócio-cultural.

O recorte feito para a pesquisa destaca as grades curriculares e suas respectivas ementas e/ou conteúdos, como objeto de estudo. No entanto, ressalta-se que os outros aspectos precisam, também, ser pesquisados.



Pretende-se, ao final desse estudo, contribuir para a discussão sobre novas ações na área de formação de recursos humanos, frente a um currículo que permita pensar uma maior *flexibilização* de estrutura de formação, conceito hoje defendido e necessário não apenas na formação do Pedagogo, do Psicólogo, mas de todos os demais profissionais.

2.4 A formação do pedagogo

As “Propostas de Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica [PDCEB], em cursos de nível superior (2000)” destaca sete exigências que o mundo contemporâneo coloca para o papel docente. Tais exigências apontam para uma necessária revisão e implementação dos modelos de formação inicial e continuada de professores. As questões a serem enfrentadas na formação inicial não são atuais:

O magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos – e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de governo, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão magistério (PDCEB, 2000. p. 12 - mimeografado).

A formação do professor especializado no ensino de deficientes se faz, no Estado de São Paulo, por força da Deliberação n.º 15/71 do Conselho Estadual de Educação, através de uma Habilitação do Curso de Pedagogia. Atualmente, tem se discutido o nível de formação desse professor especializado, se no magistério, no terceiro grau, ou em cursos de pós-graduação *Latu Sensu* (Omote, 1996).

Os cursos de Pedagogia compreendem, de modo geral, uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas. O núcleo comum é aquele cujas disciplinas são obrigatórias a todas as habilitações, compreende um rol de disciplinas consideradas básicas e são oferecidas nos primeiros semestres como: Sociologia Geral, Psicologia Geral, Filosofia Geral, História da Educação Geral, etc; enquanto que o núcleo específico constitui a essência do saber característico de uma área específica de atuação profissional, compreende um rol de disciplinas características de habilitações específicas como: Fundamentos da Educação Pré-Escolar, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Características do desenvolvimento e aprendizagem do aluno cego e de visão subnormal, etc.

O diploma do curso de Pedagogia compreende uma ou mais habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao graduado complementar estudos para obter novas habilitações.

Das habilitações oferecidas no curso de Pedagogia, pretende-se, aqui, discutir alguns aspectos sobre a formação, na graduação, do pedagogo para atuar como professor não apenas em Educação Especial, mas na Educação, hoje, preconizada como educação inclusiva, não se esquecendo, evidentemente, que o campo de atuação profissional do pedagogo não se restringe à docência, podendo o mesmo atuar como: orientador educacional; seleção e treinamento de pessoal em empresas; clínicas psicopedagógicas; supervisão e coordenação; psicopedagogia; assessoria pedagógica; direção; membro especialista de equipe multidisciplinar; e outros.

A questão da formação de recursos humanos em Educação Especial, especificamente a do pedagogo, para atuar como docente, no ensino fundamental e médio, representa um ponto de estrangulamento na Educação, e

mereceu atenção e destaque em eventos realizados em diferentes instituições (Universidade Federal de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica de Campinas e



Universidade Estadual de Campinas, entre outras)
(Omote, 1996. p. 140-1).

Preconiza-se, hoje, que a educação básica deve ser inclusiva, ou seja, deve atender a uma política em que alunos deficientes, cuja necessidades educativas são especiais, recebam educação nas classes comuns dos sistemas de ensino regular, como foi anteriormente discutido. Isso exige alterações curriculares na formação dos professores, de tal forma que os mesmos recebam formação geral sobre Educação e conhecimentos específicos de sua área no atendimento de alunos deficientes. Conforme aponta a Proposta de Diretrizes, “tais temáticas, porém, não estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem fazer parte da formação comum a todos (...)” (DCEB, 2000. p. 31).

Mendes (1999), ao discutir as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial, chama a atenção para algumas ambigüidades existentes, dentre elas a “*falha na formação [grifo nosso] do professor para tratar a diversidade em salas de aula*”. A proposta, segundo a autora, “assume explicitamente a intenção de formar professores [generalistas] em Educação Especial” (Mendes, 1999. p. 75).



A LDBN, n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, procura garantir a formação especializada de professores para o atendimento especializado, bem como dos professores do ensino regular para a integração dos deficientes nas classes comuns. Diferentemente da Psicologia, curso em que os profissionais se formam apenas em nível superior, a LDB garante, em seu Art. 62º, que a formação de docentes para atuar na educação básica se realize tanto em nível superior (licenciatura), quanto em nível médio, na modalidade Normal. A Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, destaca nos Artigos 62º e 63º quatro pontos, quais sejam:

- (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do fundamental), (...); (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em cursos normais de nível superior; (d) o reconhecimento de que é necessário manter, no ensino médio, a modalidade normal, dando a ela a atenção que merece, como alternativa adequada na realidade educacional do país (PDCEB, 2000. p. 16 - mimeografado).

O princípio da flexibilidade e diversificação, um dos eixos norteadores da LDBEN, aplica-se apenas à formação de professores, pois a formação realizada em nível médio é colocada

“(...) na posição de ‘eterna provisoriedade’, na medida em que considera que esta deveria ser efetuada no nível superior (...)” (Bueno, 1999. p. 155). Em contrapartida, os profissionais de educação que desejarem trabalhar nas áreas administrativa, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional deverão ter formação em nível de graduação ou pós-graduação.

Outro ponto destacado nos Artigos, supra citados, pelas Diretrizes refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), posicionados como instituições articuladoras, ficando em aberto a localização dos mesmos, dentro ou fora da estrutura universitária. A Resolução CP/CNE 1/99, coloca o curso normal superior como uma “licenciatura de professores para atuação multidisciplinar (...) nas modalidades do ensino fundamental especializado em (...) portadores de necessidades especiais de aprendizagem” (PDCEB, 2000. p. 18). Tal estrutura parece mostrar alguma semelhança às estabelecidas pelos Institutos Universitários de Formação de Mestres – IUFM, desenvolvido na França, sobre os quais será falado adiante.

No que tange à política de formação docente, muito se tem a fazer para alcançar níveis mínimos de qualidade para a consecução de uma educação inclusiva, falta de vontade política

por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial as universidades (Bueno, 1999).

Ferreira (1999) propõe abandonar a concepção de professor especialista, pois, segundo ela e outros autores por ela citados, a formação de especialistas reafirma a dualidade e o segregacionismo entre a educação regular e a especial. Na proposta da autora de construção de um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial, a formação específica é deslocada para o âmbito da formação continuada e, portanto, a formação inicial é mais generalista. Essa autora coloca como relevante para a formação de professores, em geral, que trabalham com alunos cujas necessidades educativas são especiais, o “conhecimento ou competências, oriundas da área da Educação Especial” (p. 139). Para isso, torna-se necessário “conhecer o que é especial na Educação Especial”, para que se tenha “mais clareza na definição do que inserir na formação inicial de todos os docentes” (p. 139).

Jannuzzi (1999), apoiada em dados estatísticos que revelam o baixo investimento no setor da Educação Especial, levanta algumas considerações acerca do atendimento aos alunos deficientes no ensino fundamental público e particular. No tocante

à formação de professores, a autora apresenta duas questões importantes, que podem ser assim explicitadas: realimentar o ramo especial com formação de professores específicos ou transformá-lo, investindo na sua formação básica, a começar pelo ensino fundamental? Se a opção for pela transformação, a autora questiona como assegurá-la, em cursos de graduação ou pós-graduação de *stricto* e *lato sensu*, dentre outras opções.

Masini (1996), ao discutir a formação do professor de Educação Especial coloca que o professor, para desenvolver uma ação significativa junto ao aluno visando seu desenvolvimento e integração social, necessita além de formação geral sobre Educação e conhecimentos específicos de sua área de atuação, além de algumas qualidades pessoais.

Omote (1996), ao discutir o tema “currículo que privilegia a especialização por área de deficiência”, coloca-se favorável à especialização contextualizada voltada para os problemas e não para as categorias. O autor chama a atenção para o currículo dos cursos de formação de professores especializados, que leva à especialização por área de deficiência. Para o autor, a atual compreensão de questões relacionadas à deficiência fragmentou aspectos comuns da formação do professor, ou seja,

conteúdos de formação geral que podem ser trabalhados de maneira interdisciplinar passaram a ser trabalhados de maneira específica, o que o torna supostamente competente para determinadas atividades e funções e, ao mesmo tempo, incompetente para outras. Segundo o autor:

(...) a especialização por área de deficiência, praticada de modo exclusivo, pode levar o estudioso a procurar o que há de específico em cada deficiência e negligenciar o que pode ser comum a diferentes deficiências (Omote, 1996. p. 5 - mimeografado).

Um grupo de professores da Unesp reunidos para discutir sobre questões relacionadas à formação de professores especializados no ensino de deficientes, “(...) ponderou que, (...) há necessidade de aprofundamento e a atualização do conhecimento deles através de Cursos de Especialização” (Omote, 1996. p. 141).

As discussões e pareceres acima levantados, em relação à formação do pedagogo, no Brasil, apontam para uma divisão dos pesquisadores entre a formação generalista e a formação especializada.

Na França, em 1989, o Ministério de Educação Nacional extingue as escolas normais de instrutores e cria uma instituição única de formação de professores: os Institutos

Universitários de Formação de Mestres (IUFM). Tais Institutos passam a ser um lugar de formação única, ou seja, substituem as estruturas preexistentes, tais como as Escolas Normais de Instrutores (ENI), as Escolas Normais Nacionais de Aprendizagem (ENNA), os Centros Pedagógicos Regionais (CPR) e os Centros de Formação de Professores Técnicos, notadamente o Centro de Formação dos Professores de Ensino Técnico (CFPET) e seus prolongamentos universitários.

A entrada no IUFM se faz após a obtenção de uma “Licença”, ou seja, de uma formação com duração de dois anos⁸, acompanhada de numerosos estágios práticos. Os estudantes desses Institutos têm contratação garantida pelo Estado, uma vez que a demanda é direcionada pelos concursos, ou seja, pela abertura de vagas.

O primeiro ano de formação é essencialmente orientado para a preparação de concursos externos, recrutamentos e estágios. O “*estágio em responsabilidade*” é um elemento essencial. Consiste em confiar ao professor estagiário a plena responsabilidade do ensino em uma ou mais classes, de quatro a

⁸ mais detalhes a respeito cf. Willemez, L. L'enseignement primaire: la fin de l'autonomie et les transformations sociales de la profession d'instituteur. In: Tronquoy, P. *Le système éducatif*. Cahier français. N.º 285, mars-avril. France: Corlet, 1998. p. 23.



seis horas semanais no 2º grau, durante todo o ano; no primeiro grau, é confiada toda a jornada, em média de oito a dez horas semanais. No segundo ano, os candidatos que tenham obtido sucesso nas provas de recrutamento são nomeados professores estagiários e remunerados. Os IUFM preparam os alunos para o Certificado de Aptidão para Ações Pedagógicas Especializadas de Adaptação e de Integração Escolar – CAPSAIS - bem como para outras funções e concursos. São trinta instituições que oferecem o CAPSAIS em todo o território nacional.

As opções do CAPSAIS oferecidas regularmente são sete:

A, B, C, D, E, F e G, assim designadas:

A: deficiência auditiva;

B: deficiência visual;

C: deficiências motoras;

D: deficiências psíquicas;

E: crianças com menos de 12 anos;

F: adolescentes e jovens em dificuldades;

G: ações de reeducação.

São poucas as instituições que oferecem as sete habilitações: a oferta varia, tendo-se desde instituições que oferecem apenas uma até instituições que oferecem todas elas.

Todos os IUFM possuem a mesma estrutura. tal estrutura é assim representada:

1. Ensino obrigatório para todos;
2. Ensino obrigatório opcional;
3. Ensino facultativo;
4. Treinamento para as provas (escrita e oral) do CAPSAIS;
5. Estágios;
6. Participação em outras atividades práticas.

A carga horária varia de uma instituição para outra, porém gira em torno de setecentos a oitocentos horas.

Tentando estabelecer uma reflexão entre o tipo de formação oferecida nas universidades francesas e nas brasileiras, podem ser percebidas diferenças estruturais, posto que os modelos curriculares destas apresentam-se com pouca flexibilidade vertical na formação, quando confrontados com o modelo daquelas. Além disso, há naquelas a possibilidade de um percurso diversificado, enquanto que nestas a trajetória preestabelecida oferece pouca opção de flexibilização curricular, tanto no que se refere à formação básica quanto à específica.

2.5 A formação do psicólogo

A Psicologia passou a existir, de direito, como profissão através da Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962, regulamentada em 21 de janeiro de 1964, com o Decreto n.º 53.464. Portanto, pode-se dizer que se trata de uma profissão ainda muito recente. A partir da legalização da profissão de psicólogo, o Conselho Federal de Educação tentou fixar o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia (CFP, 1994. p. 19).

A legalização dessa profissão não foi tranqüila, pois estava em jogo “(...) a fronteira, não muito nítida, entre a atividade do médico e a do psicólogo e, portanto, seus respectivos domínios de competência profissional no mercado de trabalho” (CFP, 1994. p. 17). Na década de oitenta, o CRP-06 criou uma Comissão de Ensino cujo propósito era discutir a formação do psicólogo da 6ª Região e contribuir para o avanço na formação desse profissional, através da reestruturação curricular, fonte de muitos problemas referentes ao exercício profissional.

Tal Comissão organizou o I Seminário sobre Currículos dos Cursos de Psicologia, em que os participantes se organizaram em grupos de discussão, dos quais surgiram críticas, de modo geral, acerca da segmentação e da dicotomia entre a

teoria e a prática e entre as áreas Clínica, Escolar e Industrial. “A superação dessas dicotomias [segundo a maioria dos grupos] deveria passar por uma reflexão sobre o perfil de profissional que se pretende formar” (CFP, 1994. p. 75).

Desse Seminário resultou um documento que, entre outras coisas, propunha sensibilizar as autoridades para as deficiências dos currículos, bem como denunciar medidas cujas implicações diminuiriam as condições mínimas para a formação profissional do psicólogo (CFP, 1994. p. 77).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia prevêem o curso diferenciando-se em três perfis de formação: o bacharel em Psicologia, o licenciado em Psicologia e o Psicólogo. Tal diferenciação está apoiada em um núcleo comum de formação que estabelece uma base homogênea no país e se concentra no domínio dos conhecimentos básicos e estruturantes, enquanto que os perfis se concentram na diferenciação e domínio de conhecimentos psicológicos e de áreas afins, e na capacitação para utilizá-los em diferentes contextos de atuação. A oferta do perfil de formação do psicólogo é obrigatória para todos os cursos.

Em pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos

(DIEESE), para conhecer o perfil dessa categoria, os dados mostraram, dentre outros, que se trata de um grupo profissional em crescimento acelerado, devido à expansão do mercado de trabalho; dos que se formam, 43% complementam sua formação, sendo que a procura pela Psicologia Educacional equivale a 9% (CFP, 1994. p. 82-7).

Um debate organizado em 1983 pelo CRP-06 e o Sindicato dos psicólogos, ao analisar essa pesquisa feita pelo DIEESE, apontou para o problema do currículo dos cursos de Psicologia, dentre outros seis aspectos, como um ponto de reflexão. Para os Especialistas na área, que discutiram a questão, “(...) não é possível pensar uma reformulação curricular enquanto se mantiver a atual estrutura da universidade” (CFP, 1994. p. 88).

Estudos voltados para a formação do Psicólogo no Brasil procuram refletir e discutir aspectos importantes, como, por exemplo, áreas de atuação do psicólogo (Witter, 1992a), formação e estágio acadêmico (Witter, 1992b; Pardo, 1993), a concepção de homem e de fenômeno que tem fundamentado a prática e a formação dos psicólogos (Bock, 1997), a proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia (Hoff, 1999), dilemas na formação dos psicólogos (Duran, 1994).

Witter et al. (1992a), ao analisarem a produção especializada publicada no período de 1980 a 1992, destacaram quatro espaços ou áreas de atuação para o psicólogo: clínica, escolar, organizacional e social. Segundo os autores, as três primeiras podem ser consideradas áreas clássicas de produção-atuação, enquanto que a última é ela própria uma área emergente, no Brasil, como campo de atuação profissional.

Em outro artigo, Witter et al. (1992b), analisando a formação do psicólogo no Brasil por meio dos currículos, observam que a tendência é atender a todas as áreas de formação básica do psicólogo, de forma que o graduado se torna legalmente habilitado para atuar em qualquer área.

Pardo (1993), ao analisar 24 trabalhos sobre as características atuais da formação do psicólogo no curso de graduação, bem como das características desejáveis a serem implementadas nesta formação, levanta três aspectos da formação do psicólogo: currículo mínimo, legislação e funções do psicólogo. A análise revelou que com relação ao "*Conteúdo de Formação*", há um desequilíbrio no tratamento dado pelos estudos aos aspectos: Procedimentos e Técnicas; Objeto de Estudo; e Ética. A autora, ao considerar que o objetivo principal do Curso de Psicologia é a

atuação do aluno e sua transformação, chama a atenção para a “necessidade de que os estudos abordem em mais detalhes e em maior profundidade as características atuais e as desejáveis das ações dos alunos, (...)” (Pardo, 1993. p. 97).

Bock (1997), estabelece como meta para a formação profissional o que denomina de “*um psicólogo em movimento*”, ou seja, aliado aos movimentos e transformações sociais, bem como aos interesses da maioria da população. A autora afirma que a formação do psicólogo tem sido pautada pela visão liberal de homem, levando a uma formação na perspectiva do individualismo, da naturalização do homem e do fenômeno psíquico. Tal formação, a seu ver, deve ser aliada às transformações sociais e aos interesses da maioria da população. Partidária da formação generalista, com um pequeno grau de especialização apenas no último ano, e dentre alguns elementos fundamentais para uma formação crítica, essa autora considera ser preciso uma formação interdisciplinar, que prepare os profissionais para o trabalho coletivo e em parceria com outros profissionais.

Hoff (1999), analisando criticamente a Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia no Brasil,

questiona pontos entendidos pela Comissão como fundamentais para a atuação profissional, comparando a formação do psicólogo a formações consideradas afins, dentre elas a formação médica. Indaga-se, também, sobre a adequação dos mínimos estabelecidos à formação do profissional, bem como a opção pela formação do especialista, contrariando as expectativas e concepções da categoria, quais sejam, uma formação generalista e plural. A autora afirma que “como propostas, as Diretrizes Curriculares não podem, ainda, ser vistas como uma plataforma para avanços da formação em Psicologia no Brasil” (Hoff, 1999. p. 31).

Quanto à relação do psicólogo junto ao deficiente Amiralian (1997) afirma que “os atendimentos que os psicólogos podem prestar às pessoas com deficiência incluem-se em todas as linhas de atividade a que esse profissional se dedica” (Amiralian, 1997. p. 31). Ao pesquisar as formas de intervenção psicológica junto a pessoas com deficiência, a autora chama a atenção para a necessidade de conhecimento na área. Segundo a autora:

Um risco comum, que pode ocorrer na ausência desses conhecimentos, é considerar algumas dificuldades ou problemas, manifestados por pessoas com deficiência, como decorrentes da deficiência em si, quando, na realidade, são decorrentes de condições ambientais insatisfatórias ou de perturbações em suas interações precoces (Amiralian, 1997. p. 35).

A discussão presente na formação do pedagogo, se generalista ou especialista, faz-se presente, também, entre os profissionais de Psicologia. Neste sentido, os Conselhos Regionais de Psicologia - CRP têm procurado discutir junto à categoria a formação do psicólogo – generalista ou especialista. Os favoráveis à especialização defendem que a formação generalista não viabiliza a apropriação de grande parte do saber produzido na área. Já para os que se posicionam contrariamente a essa postura, reforçar a formação de especialistas é afastar-se de uma postura multidisciplinar, pois o foco de atuação estará cada vez mais recortado e direcionado, perdendo a amplitude de uma atuação que visa a intervir sobre o todo, sobre a conjuntura social e política.

Na Universidade René Descartes – Paris V/França, o percurso para se formar em Psicologia é diferenciado do percurso traçado para o estudante no Brasil. Lá, o aluno ao ter acesso à universidade, sem passar por provas de vestibular, deverá preparar sua formação junto ao Centro de Ciências Humanas e Sociais. O Diploma Geral de Estudos Universitários - DEUG, como é chamado, se prepara, normalmente, num período de dois anos (quatro semestres) e é composto de Unidades de Ensino – UE semestrais. Para se obter o DEUG, todo estudante deve validar 13



UE para a Psicologia, sendo quatro gerais, sete ou oito fundamentais, e duas opcionais como se pode visualizar no quadro abaixo.

Quadro 1 - Composição das Unidades de Ensino exigidas na Universidade René Descartes – Paris V, para a obtenção do DEUG (menção Psicologia)

1º Ano	1º Semestre	UE1 fundamental. UE2(geral): descoberta de outra disciplina. UE3(geral): metodologia do trabalho universitário.
	2º Semestre	UE4 e UE5 fundamentais. UE6(geral) metodologia disciplinar. UE7(geral) cultura geral e expressão.
2º Ano	1º Semestre	2 ou 3 EU fundamentais. 1 EU opcional.
	2º Semestre	2 UE fundamentais. 1 UE opcional.

Em geral, uma UE compreende até seis horas de ensino semanal durante um semestre, repartidas em duas horas de curso e quatro horas de Trabalhos Dirigidos – TD. Essa duração pode variar em função dos imperativos pedagógicos próprios da disciplina. No total, o DEUG Ciências Humanas e Sociais representa mais de 800h de ensino no ano, repartidos entre 1/3 de curso e 2/3 de TD. Os TD permitem um acompanhamento mais próximo dos estudantes. O DEUG não constitui uma finalidade em

si, porque remete a outros níveis, como a Licença; no entanto, o aluno pode orientar sua formação em direção a outros cursos e formações, como, por exemplo, para jornalismo, comércio, comunicação. Os alunos podem prestar concursos em formações do setor social ou paramédicas ou entram, após a Licença, nos IUFM mencionados na formação em Pedagogia.

A formação em Ciências Humanas e Sociais pode, igualmente, representar uma formação complementar, em particular para aqueles que exercem uma profissão nos setores educativos, social e paramédico.

Para se inscrever na Licença em Psicologia, o estudante deve possuir um DEUG menção Psicologia. A Licença pode ser preparada em vários anos, é constituída de oito UE, que correspondem a uma carga horária total de quinhentos horas no ano, divididas entre ensino e trabalhos de estudo e de pesquisa.

Após a obtenção da Licença, o candidato poderá ingressar no Mestrado de Psicologia em que, para a obtenção do título de mestre, o estudante deverá validar mais sete UE, que desembocarão na preparação do estudante para o 3º ciclo, podendo ser o Diploma de Estudos Superior – DESS/Mestrado ou Diploma de Estudos Aprofundados –DEA/Doutorado.

Novamente, tentando estabelecer uma reflexão entre o tipo de formação em Psicologia, oferecida nas universidades francesas e nas brasileiras, podem ser identificadas as mesmas diferenças estruturais, apontadas anteriormente para a formação em Pedagogia. O percurso diversificado está presente também aqui, bem como a flexibilização para composição curricular. Entretanto, já é possível visualizar mudanças nos cursos de Psicologia com tal intuito, como é o caso da pré-proposta de flexibilização curricular, desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.⁹

⁹ cf. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Flexibilização Curricular na UFMG: Pré-Projeto da Câmara de Graduação*. [online]. UFMG [cited 2000.06.21]. Disponível em <http://www.ufmg.br>.



MATERIAL E MÉTODO

3 MATERIAL E MÉTODO

Neste capítulo procurou-se descrever detalhadamente o método de trabalho adotado na realização da pesquisa. É descrita a coleta de materiais nas universidades públicas e particulares brasileira, bem como na Universidade René Descartes – Paris V/França. Descreve-se, ainda, o método adotado para organizar e analisar as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia, com a colaboração de juizes.

Uma parte da pesquisa foi desenvolvida no Brasil junto às Universidades Federais Brasileiras e às Universidades Estaduais e Particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso; a outra parte foi desenvolvida na França, junto à Universidade René Descartes – Paris V/França.

Do conjunto de universidades brasileiras, optou-se por incluir no estudo a ser realizado todas as Universidades Públicas Federais, pois assim ter-se-ia, pelo menos, uma universidade de cada Estado Brasileiro representada na pesquisa, e por entender que uma recomendação tal qual a da Portaria n.º 1.793, possa ser mais facilmente acatada pelas unidades do Estado,

que pelas particulares. Optou-se, ainda, pelas Universidades Estaduais e Particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso por ser uma pesquisa que se desenvolve em uma Universidade Estadual Paulista (Unesp) e por ser o pesquisador filiado à Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT.

Por haver certa diferença na estrutura de formação tanto dos professores quanto dos psicólogos, na França, diferença esta que, acreditava-se, ser de grande ajuda para a reflexão do problema a ser investigado, foi feito um levantamento junto à Université René Descartes – Paris V, com o propósito de auxiliar na reflexão desta pesquisa.¹⁰

A escolha dos cursos de Pedagogia e Psicologia deu-se em função de serem os mesmos indicados, como prioridade, pela Portaria n.º 1.793, por se tratar de profissionais cuja proximidade no atendimento parece acontecer com maior frequência que os outros, e por serem os cursos que formam os profissionais aos quais as mães mais fazem referência quando

¹⁰ Esta parte da pesquisa foi orientada pelo Prof. Dr. Éric Plaisance, cujo contato inicial foi feito na Unesp campus de Marília, no ano de 1997. Na época, o professor participou de um colóquio e uma palestra, a convite do Departamento de Educação Especial dessa universidade, em que falou sobre a formação do professor na França.



submetidas a entrevistas, como foi constatado em pesquisa anteriormente realizada pelo pesquisador (Chacon, 1995).

3.1 Coleta de dados no Brasil

Por meio do Guia Abril do Estudante (1998), foram levantados, em grande parte, os endereços, *e-mail* e *sites* das universidades a serem contactadas. Uma listagem dos cursos de Psicologia foi conseguido via Internet, através do site do Conselho Federal de Educação. Dessa maneira foram levantados 70 universidades, sendo 39 públicas e 31 particulares. Dessas foram excluídas quatro universidades (três públicas e uma particular), pois as mesmas não oferecem nenhum dos cursos em estudo. Assim sendo, o universo da pesquisa é de 66 universidades, sendo 36 universidades públicas e 30 universidades particulares. Destas 13 oferecem apenas o curso de Pedagogia, e 53 oferecem os cursos de Pedagogia e Psicologia. No quadro abaixo pode-se visualizar a distribuição das universidades participantes da amostra.

Quadro 2 - Universidades dos estados de São Paulo e Mato Grosso pesquisadas, que oferecem os cursos de Pedagogia e Psicologia

	FEDERAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
Oferece apenas Pedagogia	07	02	04	13

	FEDERAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
Oferece Pedagogia e Psicologia	25	02	26	53
Não Oferece nem Pedagogia nem Psicologia	03	00	01	04
Total	35	04	31	70

Uma carta explicativa contendo dados do pesquisador, bem como o objetivo desta pesquisa foi enviada, via correio, a todas as Universidades Federais, às Universidades Estaduais e Particulares dos Estados de São Paulo e de Mato Grosso, solicitando a grade curricular dos cursos de Pedagogia e Psicologia (quando oferecidos pela Instituição), bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos, no período compreendido entre 1992 a 1997.

As Universidades: Federal do Ceará - UFC; Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS; Federal do Pará - UFPA; Estadual Paulista - Unesp/Assis; Estadual Paulista - Unesp/Marília; Metodista de Piracicaba - UNIMEP, além de receberem a carta acima referida, foram visitadas pessoalmente, algumas pela proximidade e familiaridade e outras em virtude da participação do pesquisador em alguma atividade acadêmica ou científica, oportunidades que propiciaram a coleta do material.

Tendo em vista a recomendação da Portaria n.º 1.793, julgou-se necessário solicitar as grades curriculares compreendendo o período de 1992 a 1997, ou seja, três anos antes e três anos depois de sua publicação. Tomou-se como referência esse período para que se pudesse verificar, caso tenha havido a inclusão de disciplina(s) ou tópico(s) em disciplinas, se tal procedimento se deveu ou não em função da *Recomendação* da Portaria n.º 1.793. Dessa forma, poder-se-ia verificar qual, ou quais, universidade(s) atenderam à recomendação.

Como nem todas as universidades responderam à solicitação, procurou-se buscar o material no *site* dessas universidades. No entanto, algumas não possuem tal material disponível, motivo pelo qual foram excluídas da lista das universidades pesquisadas. Assim sendo, 33 universidades foram excluídas, das quais nove são públicas e 24 são particulares, logo do total de universidades a serem pesquisadas, ficaram 33 das quais 27 são públicas e seis são particulares. Destas, 21 forneceram o material, gentilmente, via correio, quatro através da *Internet*, seis foram conseguidos pessoalmente, e duas foram conseguidos com ajuda pessoal de profissionais da área.

Tabela 1- Amostra do número de universidades participantes da pesquisa que atenderam ou não à solicitação

	Pedagogia		Psicologia	
	Pública	Particular	Pública	Particular
Atendeu	27	06	20	05
Não Atendeu	09	24	16	25
Total	36	30	36	30

Das universidades que responderam à solicitação, nem todas enviaram o material nos moldes indicado na carta, limitando-se apenas a enviar catálogos atuais da instituição ou grades curriculares em vigência no curso.

3.2 Coleta de dados na França

A parte da pesquisa que engloba as universidades francesas foi feita através de Bolsa *Sandwich*, oferecida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para um período de sete meses (setembro de 1999 a março de 2000).

Foram feitas visitas às unidades de Pedagogia e Psicologia da Universidade René Descartes – Paris V, na cidade de Paris/França. Foi escolhida essa Instituição pela facilidade de acesso através do Prof. Dr. Éric Plaisance, orientador dessa parte da pesquisa no exterior, e por possuir em seu quadro de Cursos de

Graduação as duas áreas de formação que estão sendo pesquisadas.

Por sugestão do orientador acima mencionado, foram incluídas, também, além das grades dos dois cursos em estudo, as grades curriculares de 16 IUFM, distribuídos em todo o território nacional da França. Esse material foi gentilmente oferecido pelo orientador, pois o mesmo julgou-o indispensável para o tipo de trabalho que se propunha neste projeto.

De posse de uma carta de apresentação do orientador, bem como dos respectivos endereços, foram visitadas todas as Unidades e, em contato pessoal com os respectivos coordenadores, foi solicitado o material necessário para a pesquisa.

Pretende-se utilizar o material coletado na França para auxiliar a análise e discussão a respeito da formação dos profissionais das áreas aqui selecionadas, bem como mostrar a possibilidade de percursos diferenciados que se tem, em alguns casos, na formação desses profissionais, especificamente os que trabalham com pessoas deficientes, na área da educação.



3.3 Organização do material

Antes mesmo da coleta de dados no exterior, foram feitas as leituras de todas as grades curriculares então coletadas, bem como das suas respectivas ementas e/ou conteúdos, com a finalidade de organizar o material a ser trabalhado.

Foram convidados a participar da pesquisa seis profissionais, na qualidade de juizes, sendo três pedagogos e três psicólogos. A escolha desses profissionais deu-se por serem esses os cursos recomendados como prioridade na Portaria n.º 1.793, e a serem analisados na pesquisa. Dos seis juizes, quatro analisaram o material de Pedagogia (três pedagogos e um psicólogo), e quatro, o de Psicologia (três psicólogos e um pedagogo).

Por haver uma imensa gama de disciplinas, foram excluídas pelo pesquisador disciplinas, do material enviado aos juizes para análise, na primeira fase do trabalho: disciplinas regionais, como por exemplo, Educação no Nordeste, Educação Indígena, etc; disciplinas cuja ementa e/ou conteúdo não constavam no material de nenhuma universidade e, no entanto, constava na grade curricular; disciplinas de dados estatísticos; disciplinas genéricas, sem especificação de conteúdo, como por exemplo, tópicos, seminários, atividades, etc. Procurou-se

selecionar as disciplinas que ofereciam o maior número de informações possíveis sobre o conteúdo trabalhado, colocando-se, por vezes, ementas e/ou conteúdos complementares de duas universidades para que os juizes pudessem ter a exata dimensão do conteúdo da disciplina.

Foram levantadas, nas grades curriculares dos cursos pesquisados, 856 disciplinas diferentes, sendo 500 disciplinas em Pedagogia e 356 disciplinas em Psicologia. Foram excluídas, pelo autor, 79 disciplinas em Pedagogia e 72 disciplinas em Psicologia, num total de 151 disciplinas, restando 705 disciplinas, sendo 421 disciplinas em Pedagogia e 284 disciplinas em Psicologia. Essas 705 disciplinas restantes foram transcritas, organizadas e enviadas aos juizes para a realização da tarefa.

O trabalho dos juizes dividiu-se em duas etapas. Na primeira, receberam uma lista de disciplinas e seus respectivos conteúdos e/ou ementas, retirados das grades curriculares de diferentes cursos de Pedagogia e Psicologia existentes no Brasil. Eles tiveram por tarefa enquadrar cada disciplina em uma das três categorias apresentadas, anotando, entre parênteses, o número da categoria que julgassem mais apropriada. As categorias foram assim elaboradas:

- (0) – Para disciplinas cujo conteúdo não contribui em nada, na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo)¹¹, para atender a pessoa deficiente.
- (1) – Para disciplinas cujo conteúdo contribui, com algum tópico, na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo)¹², para atender a pessoa deficiente.
- (2) – Para disciplinas cujo conteúdo contribui, na íntegra, na área específica de formação do (pedagogo e/ou psicólogo)¹³, para atender a pessoa deficiente.

Dois dos seis juizes, sendo um pedagogo e um psicólogo, receberam a tarefa de enquadrar, em categorias, as disciplinas referentes aos cursos de Pedagogia e Psicologia, ou seja, o total de 705 disciplinas levantadas.

Os quatro restantes, sendo dois pedagogos e dois psicólogos, receberam a tarefa de enquadrar, em categorias, as disciplinas referentes ao curso de sua formação, ou seja o total de 421 disciplinas em Pedagogia, e 284 disciplinas em Psicologia.

¹¹ Aqui era colocada a formação (pedagogo ou psicólogo) da pessoa que estava recebendo o material, e no caso do profissional que faria a análise dos dois cursos, eram colocadas as duas formações.

¹² Idem.

¹³ Idem.

Feita essa primeira triagem, o material foi reelaborado e enviado, aos mesmos juizes, para a segunda etapa.

A segunda etapa foi organizada tendo como referência um texto de Lafoucarde (1974). Neste texto o autor faz uma análise dos conteúdos curriculares das disciplinas que integram os planos de estudo dos cursos universitários, e constata serem deficientes. Assim sendo, o autor aponta alguns critérios que devem ser considerados pelo docente, para orientá-lo no momento da seleção dos conteúdos a serem ministrados. Foram levantados oito critérios, dentre os quais tomou-se o segundo para orientar o trabalho dos juizes nesta segunda etapa.

Esse critério objetiva:

A identificação dos múltiplos setores do saber que focalizarão conteúdos e práticas sob diferentes ângulos coerentes com as características e orientação geral da profissão para a qual o curso forma (Lafoucarde, 1974. p. 1).

Tomando-se como base esse critério será possível analisar melhor a incidência dos diversos setores curriculares, especificamente os que tratam da Educação Especial.

Essa etapa consistiu em enquadrar as disciplinas, por eles consideradas como disciplinas que continham algum tópico ou que contribuíam na íntegra para a formação desses

profissionais para atender a pessoa deficiente, em seis grandes áreas, apontando, entre parênteses, a área que julgassem mais apropriada. Essas áreas estavam assim representadas:

- I – Formação Político Social:** conjunto de conteúdos e práticas a serem desempenhadas sob a perspectiva de sua profissão e que permitam inserir o aluno na problemática político-social.
- II – Formação Geral:** conjunto de conteúdos que procuram abrir uma visão mais ampla e compreensiva do campo da profissão.
- III – Formação Específica Básica:** conjunto de conteúdos que procuram proporcionar a preparação fundamental que define o conhecimento e as ações que caracterizam o exercício da profissão.
- IV – Formação Metodológica Instrumental:** conjunto de conteúdos que procuram prover os instrumentos e recursos que permitam explorar com maior eficiência o campo da profissão.
- V – Formação Prática:** conjunto de atividades que promovem a familiarização com o exercício real e concreto das tarefas críticas que constituem o fazer típico da profissão.

VI – Formação Específica Orientada: conjunto de conteúdos que aprofundam uma dada linha de trabalho, selecionada por sua especial importância no campo ocupacional.¹⁴

De posse desse material, pretende-se elaborar uma análise que forneça subsídios para compreender em que fase da formação do pedagogo e do psicólogo está concentrada a contribuição que se oferece, na graduação, para atender a pessoa deficiente.

3.4 Análise dos dados

Os resultados e a análise dos dados a serem apresentados concentram-se nas grades curriculares e respectivas ementas e/ou conteúdos dos cursos de Pedagogia e Psicologia, das universidades que compõem o universo de estudo acima mencionado. Tendo a *Recomendação* da Portaria n.º 1.793, como ponto de partida da pesquisa. A análise será respaldada nas leituras teóricas realizadas até a presente data, tendo em vista dois aspectos: o currículo na formação de recursos humanos para

¹⁴ As áreas acima descritas foram retiradas do texto de Lafoucarde (1974), intitulado: "Planejamento, Condución e Evaluación en la Ensenanza Superior". Esse texto fez parte da disciplina "Currículos e Programas" ministrada em 1997 pela Professora Dr.ª Helena Barros de Faria, no curso de pós-graduação da Unesp campus de Marília.



atender a pessoa deficiente, e a política nacional de educação inclusiva.

Além dos dados coletados no Brasil, servirá, também, como referência para reflexão e análise dos dados o material coletado, em 1999/2000, junto à Université René Descartes – Paris V, bem como o material dos Institutos Universitários de Formação de Mestres – IUFM, ambos franceses.

Será comentada, primeiramente, em toda a sua extensão, a Portaria n.º 1.793 que deu origem ao trabalho de pesquisa desenvolvido, com ênfase para os Artigos 1º e 2º.

Serão analisadas as ementas e/ou conteúdos das disciplinas de todas as universidades que apresentaram alterações curriculares, que indiquem ser em função da *Recomendação* feita pela Portaria n.º 1.793, independente de ser disciplina obrigatória, optativa ou eletiva, sempre que o material recebido assim o permitir.

Como a Portaria n.º 1.793 não apresenta sugestão de ementa mas apenas o título, acredita-se que esse procedimento de análise atenderá, ao mesmo tempo, às necessidades da pesquisa e poderá servir como referência para futuras alterações curriculares de outros cursos universitários.

Da conclusão dos resultados deverão sair alguns encaminhamentos e sugestões.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo serão, ao mesmo tempo, apresentados e analisados, os resultados obtidos na pesquisa. Serão dados os esclarecimentos necessários às exceções, e contradições encontradas acerca das questões levantadas no início do trabalho.

Como foi apontado no início desse trabalho houve, por parte dos órgãos governamentais (CORDE, 1992; SEESP, 1994; CNE, 1998), ações na década de 90 que culminaram em recomendações no sentido de implementar a grade curricular de cursos que formam profissionais que atuam com a pessoa deficiente.

A *Recomendação* da Portaria n.º 1.793, enquanto uma dessas ações governamentais pode configurar-se como uma das metas adotadas, pelo Brasil, a serem alcançadas no decênio 1990-2000, para atender ao compromisso firmado juntamente a outros países em Jomtien (Thailandia, 1990), qual seja a educação inclusiva.

O CNE ao analisar, em documento anteriormente citado, a disciplina recomendada pela Portaria n.º 1.793, lamentou

o fato desta não fazer referência ao ensino fundamental. Embora se tenha consciência de que a Educação Especial se insere na transversalidade dos diferentes níveis de formação¹⁵ (Brasil, 1997), o fato de a Portaria n.º 1.793 não ter feito referência à educação básica, não apenas não desmerece essa ação política como evidencia que sua preocupação central está voltada para a formação de recursos humanos que irão atuar, na educação fundamental, além de apontar para o fato de que o universo a ser atingido é maior que apenas os profissionais da educação.

Vale lembrar que outras Portarias fazem referência à educação básica como a Portaria n.º 1.794 de 27 de dezembro de 1994, citada no início do trabalho, em nota de rodapé.

Tendo por objetivos:

1. Investigar em que medida os mecanismos legais adotados pela SEESP/MEC, referentes à Portaria n.º 1.793, favoreceram ou não ações que levaram à modificação, e com que abrangência, dos currículos dos cursos de formação em Pedagogia e Psicologia, em nível de 3º grau, de modo a melhor instrumentalizar os profissionais dessas áreas para atuarem,

¹⁵ Entende-se por “transversalidade dos diferentes nível de formação” toda a trajetória acadêmica que o aluno percorre desde o ensino fundamental até a pós-graduação.

com maior conhecimento de causa, no atendimento das pessoas deficientes;

2. Levantar dados junto às grades curriculares das universidades públicas e privadas, sobre a importância que atribuem ... à necessidade e à viabilidade ou não do atendimento à recomendação feita pelo MEC, (...), como um meio realmente eficaz na capacitação de recursos humanos em Educação Especial em nível de 3º grau, de forma a elevar a qualidade do atendimento às pessoas deficientes.

Foram levantadas 70 universidades, sendo 35 Federais, quatro Estaduais (três paulistas e uma mato-grossense) e 31 Particulares (30 paulista e uma mato-grossense). Três universidades públicas e uma particular, foram excluídas pois não oferecem nem Pedagogia, nem Psicologia. Foram contatadas 66 universidades, das quais se obteve o material de 23 universidades Federais, quatro Estaduais, e seis Particulares. No total, obteve-se o material de 33 universidades.

Das universidades particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso, 37 oferecem o curso de Pedagogia, e 39 oferecem o curso de Psicologia, entretanto apenas seis

universidades responderam à solicitação, sendo todas do Estado de São Paulo.

Como se pode observar, um número significativo de universidades particulares não responderam à solicitação de material, 25 dentre 31 universidades, e tampouco possuem esse material disponível em seus sites na Internet, no momento em que foram feitas as buscas. Não fosse o elevado número de universidades públicas federais que responderam à mesma solicitação, 23 em um universo de 33, juntamente às quatro universidades públicas estaduais que também a responderam, poder-se-ia afirmar a existência de alguma falha no método, no tocante à coleta do material.

O fato de um baixo número de universidades particulares terem respondido à solicitação do material pode ser indício de que a maioria das universidades particulares, com raras exceções, ainda atribuem pouco ou nenhuma importância a pesquisas dessa natureza.

Do total de 33 universidades que atenderam à solicitação, nove oferecem apenas o curso de Pedagogia, as outras universidades oferecem Pedagogia e Psicologia. Nessa amostra de

33 universidades há 62 cursos de Pedagogia, e 25 cursos de Psicologia, distribuídos de acordo com o Quadro abaixo.

Quadro 3 - Distribuição dos cursos de Pedagogia e Psicologia de acordo com as universidades participantes da pesquisa

Universidade	Pedagogia	Psicologia
Federal	48	17
Estadual	08	03
Particular	06	05
Total	62	25

O número de cursos oferecidos nas universidades são superiores ao número de universidades, pois algumas oferecem o mesmo curso em diferentes campus, sendo que há em Pedagogia aquelas que chegam a oferecer até dez cursos como é o caso da Universidade Federal do Pará – UFPa, e em Psicologia aquelas que chegam a oferecer até dois cursos como é o caso da Universidade Estadual Paulista – Unesp.¹⁶

De posse do material de 58 cursos, sendo 33 de Pedagogia e 25 de Psicologia, foi feita uma leitura minuciosa das grades curriculares e das respectivas ementas e/ou conteúdos das disciplinas que os compõem, cujo objetivo era levantar o maior número possível de dados e detectar alterações curriculares

¹⁶ Para visualizar o número exato de cursos de Pedagogia que cada universidade oferece cf. Quadro 9 do Anexo A.



indicativos no sentido de atender à recomendação feita pelo MEC através da Portaria n.º 1.793, ou seja, a existência de disciplinas ou tópicos em disciplinas posteriores a essa recomendação.

Dos cursos de Pedagogia e Psicologia pesquisados, foram montados quadros específicos para cada curso, em que se configura a oferta de disciplinas de educação especial nas grades curriculares, ANTES e DEPOIS da recomendação da Portaria n.º 1.793. Primeiramente serão apresentados e discutidos os resultados encontrados nos cursos de Pedagogia e posteriormente nos cursos de Psicologia.

4.1 Resultados encontrados nos cursos de Pedagogia

No Quadro abaixo foram destacados os cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, dos demais cursos, para que se possa visualizar com exatidão a existência ou não de disciplinas específicas da área de Educação Especial, nos cursos de Pedagogia que além da habilitação em educação especial, oferecem outras habilitações.



Quadro 4 – Síntese da oferta de disciplina de educação especial nos cursos de Pedagogia **ANTES** e **DEPOIS** da Portaria n.º 1.793

IES	Número de Disciplinas de Ed. Especial ANTES		Número de Disciplinas de Ed. Especial DEPOIS		Atendeu ou não à Recomendação da Portaria n.1793
	Ob.	Op.	Ob.	Op./El.	
UFAC*	00	00	00	00	Não
UFBA*	00	00	01	00	SIM
UFC	Não enviou Material	Não enviou Material	00	00	Não
UFF*	00	00	00	01	SIM
UFG*	00	00	00	00	Não
UFJF	Não enviou Material	Não enviou Material	01	01	Impossível Deduzir
UFMA*	00	00	00	00	Não
UFMG	00	01	Não enviou Material	Não enviou Material	Impossível Deduzir
UFMS*	00	01	00	01	Não
UFMT	Não enviou Material	Não enviou Material	00	00	Não
UFPA*	00	01	00	01	Não
UFPb/Outros	Não enviou Material	Não enviou Material	01	00	Impossível Deduzir
UFPb/Hab.E.E.			04	05	
UFPe*	00	01	00	01	Não
UFPR	Não enviou Material	Não enviou Material	01	02	Impossível Deduzir
UFRR*	00	Não Consta	01	Não Consta	SIM
UFRGS*	00	00	00	02	SIM
UFS*	00	02	00	02	Não
UFSCar*	00	01	00	03	SIM
UFSC	Não enviou Material	Não enviou Material	00	00	Não
UFSP/Outros	Não enviou Material	Não enviou Material	00	01	Impossível Deduzir
UFSP/ Hab.E.E.			12	01	
UFU*	00	00	00	01	SIM
UFV	Não enviou Material	Não enviou Material	00	00	Impossível Deduzir
UnB/Outros	Não enviou Material	Não enviou Material	00	12	Impossível Deduzir
UnB/ Hab.E.E.			11	01	
UNESP/Marília/Outros*	00	02	00	Não Consta	Não
UNESP/Marília/Hab.EE*	8 a 11	02	8 a 11		
UNESP/Araraquara/Outros*	Não enviou Material	Não enviou Material	01	Não Consta	Não
UNESP/Araraquara/Hab.EE			07		

IES	Número de Disciplinas de Ed. Especial ANTES		Número de Disciplinas de Ed. Especial DEPOIS		Atendeu ou não à Recomendação da Portaria n.1793
	Ob.	Op.	Ob.	Op./El.	
UNESP/Presidente Prudente	Não enviou Material	Não enviou Material	00	00	Não
UNEMAT*	00	00	01	00	SIM
UNICAMP/Outros*	01	05	01	05	Não
UNICAMP/Hab.E.E.*	12	05	12	05	Não
USP/SP	Não enviou Material	Não enviou Material	01	Não Consta	Impossível Deduzir
PUC/SP/Outros*	00	Não Consta	02	Não Consta	SIM
PUC/SP/Hab.E.E.*	12	Não Consta	14	Não Consta	SIM
UNIMEP*	15	Não Consta	04	01	Não
UMC	Não enviou Material	Não enviou Material	00	00	Não
USJT*	00	00	00	00	Não

*Cursos de Pedagogia que atenderam à solicitação de material, enviando as grades curriculares no período de 1992 a 1997.

Como é possível visualizar no Quadro 4, dos cursos de Pedagogia em cujas grades curriculares foi possível identificar disciplinas de educação especial surgidas após a *Recomendação* da Portaria n.º1.793, **SETE** apresentaram alterações.

Além destes, os cursos de Pedagogia da USP/SP e UFPR figuram como cursos que sofreram alterações, apesar de não se possuir material anterior à Portaria n.º 1.793, por motivos que serão arrolados a seguir.

O curso de Pedagogia da USP/SP, apesar de não ter enviado as grades anteriores à Portaria n.º 1.793, foi incluído na

pesquisa e será considerado como tendo sofrido alteração curricular, pelo fato de existir uma disciplina, na atual grade curricular desse curso, cujo título é cópia quase fiel do que foi sugerido na Portaria n.º 1.793, como se verá adiante.

A UFPR adotou uma disciplina optativa intitulada *“Tópicos especiais sobre pessoas com necessidades especiais e a sociedade”*, e deixa claro, no referencial bibliográfico, que o grupo de trabalho dessa universidade adota a Portaria n.º 1.793, colocando-a como meta a ser atingida, tendo por objetivo “discutir, elaborar, propor e assessorar a implementação de ações que venham a contemplar a inclusão formal ou informal da temática no âmbito dos cursos de graduação (...)”. Coloca ainda como metas:

Apresentar e debater o documento encaminhado pela Secretaria de Educação Especial do MEC que trata da proposta: *“Inclusão de Itens Acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º graus”*[grifo nosso], que aborda aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais.

A PUC/SP figura como contendo disciplina, porém não se trata de uma disciplina específica, mas de uma disciplina que contém tópicos em educação especial e que será, também, analisada adiante.

Assim sendo, dos cursos que sofreram alteração curricular em Educação Especial, quatro adotaram disciplinas específicas, passando a fazer parte do tronco comum obrigatório da formação profissional; três adotaram a disciplina em caráter optativo; um adotou como disciplina eletiva, e um adotou tópico de Educação Especial em duas disciplinas. Dos cursos restantes, os que possuem habilitação em Educação Especial oferecem disciplinas específicas da área, e os demais cursos, como apontaram os juizes, possuem tópicos em Educação Especial em uma ou mais disciplinas da grade curricular, como se pode verificar na Tabela 3, mais adiante, porém essas disciplinas e/ou tópicos oferecidos nesses cursos não o são em função da recomendação da Portaria n.º 1.793.

Os cursos de Pedagogia que apresentaram alteração em sua estrutura curricular, incluindo-se as exceções acima apontadas, e adotaram a disciplina específica de Educação Especial, como obrigatórias, após 1994 são: Universidade de São Paulo – USP/SP; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT; Universidade Federal de Roraima – UFRr. Os cursos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul – UFRGS, de São



Carlos – UFSCar, e do Paraná – UFPR, adotaram a disciplina como optativa, sendo que o primeiro adotou nas duas habilitações que oferece em Pedagogia¹⁷, e os outros dois, adotaram a disciplina nos cursos de Pedagogia e Psicologia.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, adotou uma disciplina como eletiva; e o curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, adotou uma disciplina que contempla tópico. Os outros cursos restantes não adotaram disciplinas em suas grades curriculares, após 1994, específicas da área de Educação Especial e decorrentes da Portaria n.º 1.793.

Dos cursos acima relacionados que adotaram a disciplina em seus currículos como obrigatória:

O curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo – USP/SP apresenta em sua grade curricular a disciplina *“Aspectos Ético-Político-Educacionais para Integração da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais”*, cuja ementa diz:

A disciplina objetiva a reflexão crítica sobre questões éticas, políticas e educacionais da integração das pessoas com necessidades especiais [grifo nosso]. Conhecimento das especificidades, das potencialidades das pessoas com necessidades educativas especiais. A ação do educador junto ao corpo discente heterogêneo;

¹⁷ As Habilitações oferecidas são: Licenciatura em Pedagogia – Magistério para Pré-Escola, e Licenciatura em Pedagogia – Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau.



(Ed. Infantil e Ensino Fundamental: 1ªs séries Ensino Médio) avaliação crítica e perspectivas de atuação, considerando o papel do educador como agente de transformação social.

A disciplina foi adotada na grade curricular desse curso, com o mesmo título sugerido pela Portaria n.º 1.793, suprimido apenas o termo *Normalização*, sendo por sinal o único curso, da amostra estudada, a adotar o título quase que na íntegra. Como a Portaria n.º 1.793 sugere apenas o título da disciplina, deixando o conteúdo a ser trabalhado em aberto, a ementa acima descrita, em consonância com a atual política de *Inclusão*, além de tratar dos aspectos ético e político, trata dos aspectos educacionais explicitando “a ação do educador junto ao corpo discente heterogêneo”, subentendendo-se aí o reconhecimento da atual política de *Inclusão* da pessoa deficiente nas salas de ensino regular das escolas públicas.

Interessante notar que com a nova política de *Inclusão*, o princípio da Normalização que deu origem ao movimento integracionista (Chacon, 1995) está “desaparecendo do mapa”. Tem-se a impressão de que ao se discutir e tentar implantar a *Inclusão* não se pode falar em Normalização.



A Universidade Federal da Bahia – UFBA, além da disciplina obrigatória denominada “*Introdução à Educação Especial*”, que compõe o tópico de estudo “Conteúdos que têm por objeto o estudo da organização e modalidades de educação”, adotou uma disciplina na modalidade optativa intitulada “*Educação do Deficiente Mental*”. Esta última disciplina traz a seguinte ementa:

Análise crítica da evolução histórica do conceito de deficiência mental, mudanças de paradigma, seus pressupostos e suas bases teóricas; *influência do atual paradigma na Educação Inclusiva* [grifo nosso], e a compreensão e intervenção pedagógica do professor no ensino e aprendizagem de portadores de deficiência mental.

Como se pode perceber, a ementa é específica para a formação de professores para trabalhar com pessoas deficientes mentais. Em concordância com a atual política brasileira de inclusão adota-a como um paradigma, e coloca a relação pedagógica, na perspectiva inclusiva, como eixo principal do curso. A UFBA passou por uma reestruturação curricular recente cuja proposta fundamenta-se em quatro princípios básicos: flexibilidade, autonomia, integração e atualização.¹⁸

¹⁸ Mais informações sobre a nova proposta de estrutura curricular que essa universidade vem adotando cf. site Disponível em <<http://www.ufba.br>>.



A Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, adotou uma disciplina obrigatória, em sua grade curricular, a partir de 1997, intitulada “*Fundamentos da Educação Especial*”, cuja ementa está assim elaborada:

A contextualização da Educação Especial no Brasil e especificamente no Estado de Mato Grosso. Os conceitos epistemológicos em cada momento histórico e suas relações culturais, sociais e familiares. A especificidade da Educação Especial e sua relação com as demais disciplinas curriculares. *A nova política de integração dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais* [grifo nosso].

Pode-se notar que a ementa é relativamente ampla e se propõe a abordar os diferentes momentos históricos da educação especial até a atualidade, além de ter o mérito de tentar articular o campo da educação especial com os outros campos de conhecimento existentes no currículo do curso. Essa articulação sugere a necessidade de se discutir a educação especial de maneira interdisciplinar, proposta particularmente interessante, uma vez que pode dar subsídios para tópicos existentes em outras disciplinas e colocar a educação especial, definitivamente, no contexto da educação regular.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima – UFRr, adotou a disciplina “*Educação Especial*”, porém não se obteve sua ementa, conseguiu-se apenas as grades curriculares antiga e atual desse curso.

Dos cursos que adotaram a disciplina em seus currículos como optativa:

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, adotou nas duas habilitações que oferece a disciplina recomendada pela Portaria n.º 1.793. A disciplina intitulada “*Pessoa Portadora de Necessidades Especiais: Normalização e Integração*” traz como ementa o que se segue:

O conteúdo objetiva a reflexão crítica de *questões ético-político-educacionais* [grifo nosso] na ação do educador quanto à *integração com portadores de necessidades especiais* [grifo nosso] – portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades.

A disciplina mantém no título o termo Normalização, e inclui, na ementa, parte do título sugerido pela Portaria n.º 1.793. Propõe-se a refletir criticamente nas questões recomendadas pela Portaria n.º 1.793 articuladas à ação do educador. Destaca além dos portadores de deficiência, os de condutas típicas e de altas habilidades.

Consta das Optativas a partir de 1995, não constando da grade de 1994, tampouco das grades anteriores; pelas evidências aqui colocadas pode-se concluir que essa disciplina “*Pessoa Portadora de Necessidades Especiais: Normalização e Integração*”, foi adotada devido à *Recomendação* da Portaria n.º 1.793.

A partir de 1996 consta, também, como disciplina Optativa “*História da Educação e Cultura das Pessoas Surdas*”, cuja ementa diz:

A disciplina aborda *aspectos ético-políticos e educacionais da integração das pessoas surdas* [grifo nosso]. Analisa as práticas de integração, a formação de professores e as perspectivas educacionais de estudantes surdos. A disciplina propõe a investigação de alternativas metodológicas e criação de material pedagógico.

Pode-se observar a influência do título da disciplina recomendada pela Portaria n.º 1.793 na elaboração da ementa acima colocada. Parece ser uma disciplina específica para a habilitação em Deficiência Auditiva, o que sugere que os cursos que oferecem habilitação em educação especial poderiam, em estando atentos à recomendação, ter reestruturado seu currículo e/ou reelaborado alguma(s) disciplina(s) já existente no curso, de acordo com a atual política de *Inclusão*, caso assim o desejassem.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, adotou duas disciplinas optativas que são oferecidas também em Psicologia, e que passam a fazer parte da grade curricular após a publicação da Portaria n.º 1.793. São elas: “*Tópicos em Educação Especial*” e “*Fundamentos de Educação Especial*”. Para a disciplina “*Tópicos em Educação Especial*”, os objetivos são:

- dar a conhecer, ao futuro profissional, as especificidades, as necessidades e potencialidades das pessoas portadoras de deficiências de conduta típicas (problema de conduta) e de altas habilidades (superdotadas);
- a reflexão crítica de *questões ético-político-educacionais* [grifo nosso], na ação do profissional, *quanto à interação com pessoa com necessidades especiais* [grifo nosso] (portadores de deficiências, de condutas típicas e altas habilidades).

Para a disciplina “*Fundamentos de Educação Especial*”, os objetivos são:

- a reflexão crítica de *questões éticas, políticas e educacionais* [grifo nosso], na ação do educador, *quanto à interação com pessoa com necessidades educacionais especiais* [grifo nosso] – portadores de deficiência mental; sensorial (auditiva e visual); condutas típicas e altas habilidades.
- prover a aquisição de conhecimento e habilidades básicos, em caráter teórico-metodológico, que auxiliem o educador na identificação destas necessidades e lhe permitam intervenções e/ou encaminhamentos adequados.

O segundo objetivo daquela, bem como o primeiro objetivo desta, ambas da UFSCar, assemelham-se à ementa, anteriormente apresentada, pertencente a UFRGS. Muito provavelmente essas duas universidades elaboraram-nas em comum acordo.

Embora a semelhança nos objetivos das duas disciplinas seja muito grande, chegando mesmo a possuir um mesmo texto em parte dos objetivos para ambas as disciplinas, a primeira parece ter sido pensada mais para o curso de Psicologia, enquanto que a segunda mais para o curso de Pedagogia. Ambas as disciplinas incorporam parte do título sugerido pela Portaria n.º 1.793, e procuram contemplá-lo sendo que semelhantemente à UFRGS destacam além dos *portadores de necessidades especiais* os *portadores de condutas típicas e de altas habilidades*, modalidades essas que não figuram nas ementas dos cursos que adotaram a disciplina como obrigatória.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, adotou a disciplina “*Tópicos Especiais sobre pessoas com necessidades especiais e a sociedade*” cujo programa está assim constituído:



História da Excepcionalidade; Paradigmas atuais da Educação Especial; Classificação, Avaliação das Deficiências; Aspectos Psicológicos das Pessoas com Necessidades Especiais; Depoimentos de P.N.E.; Aspectos Psicopedagógicos DA; Aspectos Psicopedagógicos DV; Aspectos Psicopedagógicos DF; Aspectos Psicopedagógicos DM; A Educação para o Trabalho – Transição; Depoimentos de P.N.E.; Ruth – A P.N.E. e seu corpo; O grupo e a integração da P.N.E.; Diferença e Diversidade levando a aprendizagem; Os direitos; e Recursos da Comunidade – Associações, Serviços Públicos.

Trata-se de uma ementa excessivamente ampla, heterogênea, e aparentemente contraditória, pois ao mesmo tempo em que tenta atender às novas tendências político-educacionais, abordando aspectos comuns da deficiência, conserva a visão fragmentada de deficiência abordando cada uma delas separadamente.

O curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP adotou, as disciplinas intituladas *“Processos Educacionais Diferenciados I”* e *“Processos Educacionais Diferenciados II”*, cujas ementas, idênticas para as duas disciplinas, é:

Coerente com as exigências da realidade brasileira, essa disciplina objetiva direcionar a percepção e a reflexão do futuro educador para os *vários tipos e grupos de educandos, que requerem cuidados educacionais especiais* [grifo nosso], a partir de uma perspectiva filosófica baseada nos princípios do direito e da cidadania e no estatuto da criança e do adolescente.

Embora bastante atualizada, a ementa é demasiadamente ampla, e possui o mérito de abarcar todos os grupos de educandos cujos cuidados educativos são especiais, estando aqui implicitamente contempladas, obviamente, todas as modalidades de deficiência, bem como alunos com altas habilidades, além dos considerados com problemas de aprendizagem e condutas típicas. O termo “*cuidados*” é, talvez, inadequado para a realidade educacional, pois sugere a volta ao protecionismo e certa discriminação.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, adotou uma disciplina como eletiva intitulada “*Educação Especial*”, cuja ementa assim se apresenta:

Educação Especial: conceito, histórico, princípios e objetivos. A pessoa portadora de necessidade especiais. Política Nacional de Educação Especial: estrutura, organização e legislação. Modalidade, alternativas e abordagens educacionais na escola especial e regular. Cidadania, democracia, e educação especial. Educação especial e preparação para o trabalho interdisciplinar na educação especial.

Bastante abrangente, a ementa sugere uma visão global da Educação Especial, da política, da pessoa deficiente, das modalidades de educação em educação especial, articulando-os à Cidadania, democracia, e interdisciplinaridade. Essa articulação,

como foi colocado ao analisar a ementa da UNEMAT, é particularmente interessante, pois pode subsidiar tópicos existentes em outras disciplinas e, além de colocar a Educação Especial, definitivamente, no contexto da educação regular, deverá “forçar” os professores de outras áreas a buscar conhecimento nessa.

Dentre outros cursos que não adotaram a *Recomendação* da Portaria n.º 1.793, e que possuem em sua estrutura curricular disciplinas específicas da área da Educação Especial, uma vez que oferecem habilitações específicas, figuram os cursos de Pedagogia da Unesp campus de Araraquara e campus de Marília, cuja atenção e comparação parecem interessantes.

O curso de Pedagogia da Unesp campus de Araraquara implantou a habilitação em Educação Especial em 1986, em apenas uma modalidade. O curso de Pedagogia da Unesp campus de Marília implantou a habilitação em Educação Especial em 1977, sendo o pioneiro dentre os cursos de Pedagogia das universidades públicas, no Estado de São Paulo, a iniciar esse tipo de formação e o único a oferecer habilitação, nessa área, nas quatro modalidades de deficiência (Omote, 1996).

O curso de Pedagogia da Unesp campus de Araraquara oferece cinco habilitações, dentre elas a Habilitação



em Educação Especial: Ensino para Deficientes Mentais. No elenco das Disciplinas do Currículo de Pedagogia, há uma disciplina, classificada como obrigatória, denominada "*Educação Especial*".

O curso de Pedagogia da Unesp campus de Marília oferece nove habilitações, sendo quatro de Educação Especial: Deficiência Mental; deficiência Auditiva, deficiência Visual, e deficiência Física. Diferentemente do curso de Pedagogia da Unesp campus de Araraquara, no elenco das Disciplinas Obrigatórias Comuns a todas as Habilitações no campus de Marília, não há nenhuma disciplina de Educação Especial, ao mesmo tempo em que estas especificidades aparecem apenas nas habilitações específicas da área de Educação Especial.

Parece que, semelhantemente a outros cursos, a Unesp campus de Marília não tomou conhecimento da Portaria n.º 1.793, nem entende que as habilitações em: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, Magistério para a Pré-Escola, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional; devam oferecer orientação e/ou formação voltada à pessoa com deficiência, uma vez que estas no momento em que ocorreu a última reestruturação curricular do curso de Pedagogia



em 1991, transformaram a disciplina "*Introdução à Educação Especial*", antes pertencente ao tronco comum obrigatório, em disciplina optativa, apontado no 1º Encontro de Docentes da Habilitação em Educação Especial, como uma *DISTORÇÃO*.

Tal *DISTORÇÃO* pode estar refletindo a pouca força política dos professores do Departamento de Educação Especial desse campus, para atuar enquanto "grupo de pressão", capaz de mostrar a necessidade de se ter na grade curricular de formação do Pedagogo um mínimo de conhecimento em Educação Especial.

Essa nova estrutura parece revelar o ponto de vista dos seus idealizadores, ... de considerar como desnecessário o conhecimento das questões básicas da Educação Especial pelos Pedagogos que fazem Habilitações em outras áreas (Omote, 1996. p. 141).

Dessa maneira para que sejam corrigidas *DISTORÇÕES* na formação do Pedagogo, na Unesp campus de Araraquara e campus de Marília, os professores julgam

necessário que a disciplina "*Introdução à Educação Especial*", no campus de Marília volte a ser obrigatória no tronco comum do Curso de Pedagogia, no 2º ano, e que a disciplina "*Educação Especial*", ministrada no 4º ano, no campus de Araraquara, seja oferecida no 2º ano (Omote, 1996. p. 141).

Em assim procedendo, além de criar melhores condições de integração entre a Educação Especial e a Educação

geral, essas ações proporcionariam o preparo mínimo de todos os professores formados nesses cursos para atuar conforme a nova política mundial de *Inclusão*.

A seguir, serão analisados os resultados encontrados nos cursos de Psicologia.

4.2 Resultados encontrados nos cursos de Psicologia

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados encontrados nos cursos de Psicologia. No Quadro 5 é possível visualizar a oferta, ou não, de disciplina(s) de Educação Especial nesses cursos, ANTES e DEPOIS da recomendação da Portaria n.º 1.793.

Quadro 5 – Síntese da oferta de disciplina de Educação Especial nos cursos de Psicologia ANTES e DEPOIS da Portaria n.º 1.793

IES	Número de Disciplinas de Ed. Especial ANTES		Número de Disciplinas de Ed. Especial DEPOIS		Atendeu ou não à Recomendação da Portaria n.º 1.793
	Ob.	Op.	Ob.	Op./El.	
UFC	Não enviou Material	Não enviou Material	00	01-PE	Não
UFF	Não enviou Material	Não enviou Material	00	01-PE	Não
UFJF*	01-PE	01	02-PE	Não consta no material	Não
UFMA	Não enviou Material	Não enviou Material	02-PE	Não consta no material	Não
UFMG*	00	01	00	01	Não
UFMS*	01-PE	00	01-PE	00	Não
UFPA*	03	00	03	00	Não

IES	Número de Disciplinas de Ed. Especial ANTES		Número de Disciplinas de Ed. Especial DEPOIS		Atendeu ou não à Recomendação da Portaria n.1793
	Ob.	Op.	Ob.	Op./El.	
UFPb*	02	01-PE	02	01-PE	Não
UFPe*	00	00	00	00	Não
UFPR*	01-PE	00	01-PNE	01	SIM
UFRGS*	01	01	01-PE	01-PE	Não
UFSCar*	01-PE	00	01-PE	02	SIM
UFSC	Não enviou Material	Não enviou Material	01-PE	00	Não
UFSM	Não enviou Material	Não enviou Material	00	00	Não
UFU*	00	00	01-PE	01	SIM
UnB	Não enviou Material	Não enviou Material	01-PE	01-PE	Não
UNESP/Assis*	01-PE	00	00	01-PE	Não
UNESP/Bauru*	02-PE	00	02-PE	00	Não
USP/SP	Não enviou Material	Não enviou Material	01-PE	02	Impossível Deduzir
USP/RP	Não enviou Material	Não enviou Material	00	01-PE	Não
PUC/SP	01-PE	Não consta no material	01-PE	Não consta no material	Não
PUCamp	Não enviou Material	Não enviou Material	01-PE	Não consta no material	Não
UNIMEP	Não enviou Material	Não enviou Material	02-PE	Não consta no material	Não
UMC*	01	00	01	00	Não
USJT*	01	00	01	00	Não

*Cursos que atenderam à solicitação material, enviando grades curriculares do período de 1992 a 1997.

Como é possível visualizar no Quadro 5, dos cursos de Psicologia pesquisados, **TRÊS** cursos apresentaram alterações curriculares na área, sendo que os três adotaram a disciplina em caráter optativo. *Nenhum* curso de Psicologia adotou, em suas

grades curriculares, como obrigatórias - após 1994, a disciplina recomendada pelo MEC por meio da Portaria n.º 1.793.

Os cursos que adotaram a disciplina específica de Educação Especial, como optativas, após 1994 são: Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, e a Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Os outros cursos restantes não adotaram nem disciplina, nem tópicos, em suas grades curriculares, após 1994, específicas da área de Educação Especial e decorrentes da Portaria n.º 1.793. Entretanto, como se pode verificar na Tabela 4, mais adiante, todos os curso possuem tópicos em Educação Especial em uma ou mais disciplinas da grade curricular do curso, como apontaram os juizes, porém essas disciplinas e/ou tópicos oferecidos nesses cursos não o são em função da *Recomendação* da Portaria n.º 1.793.

Dos três cursos acima relacionados que adotaram a disciplina em seus currículos como optativa tem-se apenas o conteúdo das disciplinas adotadas pela UFSCar e UFPR, já apresentados e discutidos anteriormente, pois se trata de disciplinas oferecidas como optativas, também, nos cursos de Pedagogia dessas universidades.



A UFU enviou apenas as grades curriculares, não sendo possível apresentar aqui sua ementa e/ou conteúdo para análise.

A Unesp campus de Assis, que na grade antiga oferecia a disciplina "*Psicologia do Excepcional*" no 2º ano como comum à Licenciatura, Bacharelado e a Formação de Psicólogo, passou a oferecer essa disciplina no 5º ano como optativa, específica da Formação de Psicólogos. Será que o licenciado em Psicologia e o Bacharel não necessitam de formação nessa área, além do que como se trata de uma disciplina dentre 16 oferecidas no 5º ano, das quais os alunos deverão optar por quatro delas, pode-se supor que grande parte dos alunos que se formam, hoje, nessa universidade passam pelo curso sem essa formação. Seria o caso de se recomendar, também, para a Unesp campus de Assis que essa *DISTORÇÃO* seja corrigida, e que a disciplina volte a fazer parte das disciplinas obrigatórias sendo oferecida no 2º ano?

Faz-se necessário chamar a atenção para algo que é peculiar aos cursos de Psicologia, de modo geral. Mesmo não sendo uma disciplina de caráter obrigatório, exigida no currículo mínimo de formação em Psicologia, há um certo movimento de inclusão/exclusão, comum/específica, dessa disciplina, nas grades



desses cursos. Como se pode observar no Quadro 5, apenas dois cursos não possuem em sua grade curricular disciplina específica de Educação Especial, os outros todos a possuem seja como obrigatória (18 cursos), seja como optativa (12 cursos), havendo cursos que a possuem tanto disciplina obrigatória quanto optativa (sete cursos).

Pelo que indicam os dados aqui analisados, parece ter havido um engano em dar destaque, na Portaria n.º 1.793, ao curso de Psicologia para inclusão de disciplina, visto que 88% da amostra estudada possui a disciplina independentemente de qualquer recomendação, ao passo que dos cursos de Pedagogia analisados apenas 16% a possuem em sua grade curricular.

Foram constatadas diferenças não apenas no número de disciplinas existentes e/ou adotadas, mas, também, na carga horária dos cursos de Pedagogia e Psicologia, que serão analisadas a seguir.

4.3 As cargas horária nos cursos de Pedagogia e Psicologia

Além da constatação das alterações de disciplinas específicas de Educação Especial, acima apresentadas e discutidas,



uma leitura detalhada das grades curriculares e dos cursos estudados, permitiu elaborar tabelas específicas para Pedagogia e Psicologia em cujas grades se ressalta: Total de disciplinas obrigatórias oferecidas no curso (DOb), disciplinas obrigatórias em Educação Especial (DOb-EE), disciplinas(s) optativa(s) em educação especial (DOp-EE) e suas respectivas cargas horárias: carga horária da(s) disciplina(s) obrigatória(s) (CHDOb), carga horária da(s) disciplina(s) obrigatória(s) em Educação Especial (CHDOb-EE), carga horária das disciplinas optativas em Educação Especial (CHDOp-EE); o número de disciplinas, dentre as oferecidas no curso, que possuem tópicos em Educação Especial (DT-EE); o atendimento ou não à Portaria n. 1.793, recomendada pelo MEC (APR); a existência ou não de estágios, na área da Educação Especial (Est.EE) e sua respectiva carga horária; a carga horária total de cada curso ou habilitação (CHT). Foram levantadas, ainda, possíveis mudanças curriculares que ocorreram no período de 1994 a 1997, e em que medida, essas mudanças podem ter considerado a Portaria n.º 1.793.

H
0
8
—
+

Desta forma, procurou-se estabelecer um levantamento geral das formações acadêmicas em Pedagogia¹⁹ e Psicologia na área da Educação Especial, como pode ser visualizado nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Síntese das grades curriculares dos cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (Ped.EE), e dos demais cursos de Pedagogia (Ped.) das universidades brasileiras pesquisadas

	DOb		DOb-EE		Dop-EE		DT EE	APR		Est.-EE			CHT
	N.º	CH	N.º	CH	N.º	CH		S	N	S	N	CH	
Ped. EE	24 a 71	30 a 150	2 a 17	30 a 135	0 a 5	30 a 60	6 a 28	1	9	10	0	60 a 300	2.700 a 3.690
Ped.	19 a 72	30 a 180	0 a 2	30 a 120	0 a 12	30 a 90	5 a 22	8	15	1	22	120	2.190 a 3.690

Fonte: Dados retirados das grades curriculares dos cursos de Pedagogia que responderam solicitação feita.

Tabela 3 - Síntese das grades curriculares dos 25 cursos de Psicologia das universidades brasileiras pesquisadas

DOb		DOb-EE		Dop-EE		DT EE	APR		Est.-EE			CHT
N.º	CH	N.º	CH	N.º	CH		S	N	S	N	CH	
23 a 92	15 a 360	0 a 02	30 a 144	1 a 03	60 a 120	6 a 26	1	24	6	19	44 a 255	2.955 a 4.700

Fonte: Dados retirados das grades curriculares dos cursos de Psicologia que responderam solicitação feita.

Da análise das grades curriculares dos cursos mencionados, detectou-se uma diferença, na carga horária total, dos cursos de Pedagogia em relação aos de Psicologia, sendo que o primeiro exige, via de regra, menor tempo de formação acadêmica, com carga horária variando de 2.190h a 3.690h, cuja

¹⁹ Para que se possa distinguir os cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial dos cursos com as demais habilitações, será denominado Pedagogia Ped.EE para aqueles e Pedagogia Ped. para esses.

carga horária média é de 2.854h e desvio padrão de 375h. Essa diferença se reflete, também, na carga horária em disciplinas e estágios, quando comparado com o curso de Psicologia. Este, por sua vez, possui um tempo de formação acadêmica, com carga horária variando de 2.955h a 4.700h, cuja carga horária média é de 3.846h e desvio padrão de 502h.

No que tange à variação na duração de formação acadêmica, pode-se verificar que a exigência menor em termos de carga horária é para os cursos de Pedagogia. No entanto, há que se ressaltar a existência de cursos de Pedagogia cuja duração de formação (3.690h) são maiores que cursos de Bacharelado e Licenciatura em Psicologia (2.955h).

Poderia ser essa diferença, no tempo total de formação, uma das variáveis responsáveis pelo baixo número de cursos de Pedagogia a adotar disciplina(s) específica(s) em Educação Especial como a que foi recomendada pela Portaria n.º 1.793, em sua grade curricular, como foi visto anteriormente?

Ao observar as Tabelas 2 e 3, nota-se que os cursos de Pedagogia e Psicologia, como foi apontado pelos juizes, possuem, em suas grades curriculares, ou disciplina(s) obrigatória(s) específica(s) em Educação Especial, ou disciplina(s) optativa(s)

em Educação Especial, ou disciplina(s) que contemplam em seu conteúdo algum(s) tópico(s) na área.

Para evitar distorções serão analisados, primeiramente, os cursos de Psicologia tendo como parâmetro de comparação os cursos de Pedagogia com habilitação em magistério e outras habilitações que não em Educação Especial (Pedagogia Ped.), e posteriormente serão analisados os cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial (Pedagogia Ped.EE), cujos resultados parecem ser bastante diferenciados. Tal procedimento deve-se ao fato de esses oferecerem uma ou mais habilitações em educação especial, e portanto possuírem muitas disciplinas específicas na área, que podem camuflar a análise quando vistas no seu conjunto.

No tocante à(s) disciplina(s) obrigatória(s) específica(s) de Educação Especial, dos 25 cursos de Psicologia pesquisados 15 possuem a disciplina como obrigatória, sendo que desses alguns chegam a oferecer até duas, cuja variação de carga horária vai de 30h a 144h, com média de 41h e desvio padrão de 36h. Dentre esses, seis cursos, além de oferecerem a disciplina em caráter obrigatório, oferecem-na, também, na formação de Psicólogo como optativa. Dos 23 cursos de Pedagogia – Ped.

pesquisados, dez possuem pelo menos uma disciplina obrigatória, com carga horária variando de 30h a 120h, cuja carga horária média é de 60h e desvio padrão de 25,9h. Dentre esses, três cursos, além de oferecerem a disciplina em caráter obrigatório, oferecem-na, também, como optativa.

Analisando as diferenças, pós Portaria n.º 1.793, acerca das disciplinas de Educação Especial oferecidas, em caráter obrigatório, nos cursos estudados, pode-se verificar que não há diferenças significantes, nem em termos de variação na carga horária, como foi acima demonstrado, nem no número de disciplinas obrigatórias oferecidas, pois que dos cursos de Pedagogia e Psicologia analisados a disciplina é oferecida em caráter obrigatório em 43,5% daqueles e 60% desses.

Quanto à(s) disciplina(s) optativa(s) em Educação Especial, dos 25 cursos de Psicologia pesquisados 12 oferecem-na nesta modalidade, sendo que desses, dois cursos chegam a oferecer até duas. A carga horária, nessas disciplinas, varia de 60h a 120h, com média de 68,8h e desvio padrão de 21,7h. Dos 23 cursos de Pedagogia – Ped. pesquisados, dez oferecem a disciplina optativa, sendo que desses, seis cursos oferecem mais que uma, havendo desde cursos que não oferecem nenhuma a cursos que



chegam a oferecer até 12 disciplinas optativas em Educação Especial. A carga horária dessas disciplinas varia de 30h a 90h, cuja carga horária média é de 55,8h e desvio padrão de 10,7h.

Analisando as diferenças, pós Portaria n.º 1.793, acerca das disciplinas de Educação Especial oferecidas, em caráter optativo, nesses dois cursos, pode-se verificar que há uma pequena diferença, em termos de variação na carga horária, sendo que essas disciplinas nos cursos de Psicologia possuem maior carga horária que nos cursos em Pedagogia, em contrapartida esses oferecem um número significativamente maior de disciplinas optativas que aqueles. Inversamente à oferta de disciplinas obrigatórias, oferecidas nos cursos de Pedagogia e Psicologia analisados, a disciplina é oferecida em caráter optativo em 60,8% daqueles e 48% desses, obviamente essa inversão deve-se à existência das habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia.

Em relação à(s) disciplina(s) que contemplam em seu conteúdo algum(s) tópico(s) na área da Educação Especial, observa-se sua existência em todos os cursos analisados. A variação na oferta é aparentemente homogênea, sendo oferecida de seis a 26 disciplinas nos cursos de Psicologia, de cinco a 22



disciplinas nos cursos de Pedagogia Ped., e de seis a 28 nos cursos de Pedagogia Ped.EE.

Os cursos de Pedagogia – Ped.EE possuem um número elevado de disciplinas obrigatória, cuja oferta varia de dois a 17, com carga horária variando de 30h a 135h, cuja carga horária média é de 82h, e desvio padrão 25h. Em contrapartida, esses cursos oferecem um número de disciplinas optativas em Educação Especial significativamente menor que o número dessas disciplinas oferecidas nas outras habilitações, havendo desde cursos que não oferecem nenhuma a cursos que chegam a oferecer até cinco. A carga horária dessas disciplinas varia de 30h a 60h, cuja carga horária média é de 48,8h e desvio padrão de 14,4h. Essas diferenças existem, muito provavelmente, por já possuírem as disciplinas obrigatórias específicas de cada habilitação.

Como foi possível observar no Quadro 4, dos dez cursos que oferecem a habilitação em Educação Especial, nove não apresentaram alterações em suas grades curriculares que possam ser provenientes da *Recomendação* feita pelo MEC, por meio da Portaria n.º 1.793. São cursos que desde a sua implantação oferecem, em sua estrutura curricular, várias disciplinas específicas, de onde se supõe não ter havido nenhuma

necessidade de atender a essa *Recomendação*. Não se pode perder de vista que, nesses cursos de modo geral, a habilitação em Educação Especial, seja qual for sua modalidade ou especialização, requer antes um outro tipo de habilitação, via de regra em Magistério, porém “esse arranjo sugere a possibilidade de o habilitado em Educação Especial ser visto como especialista, e não como professor” (Omote, 1996).

Uma distinção fundamental deve ser feita entre a disciplina de Educação Especial oferecida no curso de Pedagogia, e a disciplina oferecida na habilitação em Educação Especial. A primeira não é obrigatória na formação geral do pedagogo, podendo ou não ser oferecida e destina-se a instrumentalizá-lo das noções básicas de Educação Especial abordando-se, de maneira geral, aspectos sócio-político-educacionais da Educação Especial (é uma disciplina mais geral), enquanto que a segunda faz parte das disciplinas obrigatórias da habilitação escolhida, e destina-se a instrumentalizá-lo das noções específicas da modalidade de deficiência que se pretende trabalhar, aborda noções teóricas, metodológicas, bem como materiais e recursos a serem utilizados em cada modalidade (é uma disciplina mais específica).



Olhando agora para a questão dos estágios, dos cursos pesquisados, foi possível detectar a existência de estágios em educação especial em 17 deles. Pode-se visualizar, também, certas diferenças entre os cursos de Pedagogia e os de Psicologia em relação à oferta de estágios.

Dos cursos de Pedagogia analisados, 11 possuem estágio em Educação Especial, sendo que apenas um curso de Pedagogia – Ped., oferece estágio específico na área, cuja carga horária de 120h, os demais são cursos de Pedagogia – Ped.EE., com carga horária variando de 60h a 300h, cuja carga horária média é de 154h e desvio padrão de 74,3h.

Interessante comentar aqui a questão dos estágios nos Institutos Universitários de Formação de Mestres – IUFM na França, nesses Institutos a formação prática em forma de estágio se dá de acordo com o que eles denominam “*estágio em responsabilidade*”. Isso significa que o aluno assume a responsabilidade de uma ou mais classe(s) e é remunerado para tal atividade, de forma que sua formação prática profissional caminha paralelamente à formação acadêmica. As vagas nos IUFM são concorridíssimas, uma vez que há a garantia de contratação por

parte do Estado, pois a abertura de vagas fica condicionada aos concursos.

Dos 25 cursos de Psicologia estudados cujo material foi possível detectar a existência de estágio na área específica da Educação Especial, apenas seis o possuem variando entre 44h a 255h, com média de 126h e desvio padrão de 84h. Como o atendimento prestado pelo psicólogo não se restringe ao âmbito escolar, e apesar de não ser uma área de atuação muito procurada²⁰, parece haver, por parte desses cursos, uma maior consciência da necessidade de se ter, em algum momento da formação por eles oferecida, algum tipo de contato com conteúdos e/ou prática na área. Em pesquisa realizada por Witter et. al (1992b) as possibilidades de estágio obrigatório ou optativo oferecidas pelas agências formadoras em Educação Especial nos cursos de Psicologia é de 0,85% dentre todos os estágios oferecidos.

Como se pôde observar a diferença de cargas horárias, nos cursos pesquisados, não está apenas na formação

²⁰ Witter, G. et al. incluem a Educação Especial dentre as categorias por eles levantadas (Básica, Escolar, Organizacional, Outras) na categoria "Outras". Trata-se de uma categoria considerada pelos autores como de áreas emergentes ou em fase de fixação. Foram levantadas doze subcategorias, dentre as quais encontra-se a subcategoria Excepcional, mas nenhuma com muita força ou merecendo destaque especial (p. 199-201).

como um todo, mas apresenta-se, também, nas disciplinas de modo geral, bem como nos estágios, quando presentes. A carga horária atribuída a uma determinada disciplina, num curso, fundamenta a hierarquização do ensino na formação e, por si só, prestigia a identidade dos professores. Percebe-se, de modo geral, certo desequilíbrio nas cargas horárias das disciplinas tanto dos cursos de Pedagogia quanto dos cursos de Psicologia. Poucos cursos procuram equilibrar a carga horária, nas disciplinas como, por exemplo, a UFBA, a USP/SP, e outros, que atribuem 60h para todas as disciplinas.

A equidade na atribuição de carga horária nas disciplinas pode refletir a consciência da necessidade de se trabalhar eqüitativamente as diversas áreas de conhecimento e, dessa forma, colocar o aluno em contato com um maior número possível de áreas diversificadas do conhecimento, mas também pode negligenciar alguma área ignorando completamente a extensão, complexidade e profundidade com que a área compreendida por disciplinas deve ser tratada. Pardo (1993) ao tratar do desequilíbrio da carga horária em disciplinas de um mesmo curso, chamou a atenção para o fato de que alguns

aspectos da formação recebem maior quantidade de informação e formação que outros.

Embora a Portaria n.º 1.793 não sugira carga horária para a disciplina recomendada, das disciplinas específicas de Educação Especial que surgiram nos cursos analisados, após a *Recomendação* da Portaria n.º 1.793, tanto as obrigatórias quanto as optativas possuem carga horária variando entre 30h e 60h, com carga horária média de 48,5h e desvio padrão de 15,2h. Como se pode observar as disciplinas adotadas após a *Recomendação* da Portaria n.º 1.793 aproximam-se, em termos de carga horária, mais das disciplinas optativas dos cursos de Pedagogia de modo geral que das disciplinas obrigatórias, e, em termos de carga horária média, aproximam-se das disciplinas obrigatórias dos cursos de Psicologia, com diferença no desvio padrão.

Disso levantam-se as seguintes reflexões:

1. Os cursos que oferecem carga horária muito abaixo da média encontrada, mesmo tendo a preocupação de atender à *Recomendação* da Portaria n.º 1.793, conseguem atingir os objetivos a que tal recomendação se propôs?
2. Qual a carga horária de uma disciplina considerada suficiente para trabalhar os conteúdos básicos que se espera que os

profissionais, que atendem as pessoas deficientes, conheçam para o bom desempenho de suas funções?

3. Que conteúdo deve ser trabalhado numa disciplina dessa natureza, e a quem cabe a escolha desse conteúdo?
4. Em que momento da formação profissional deve ser oferecido esse tipo de conhecimento?

Embora a organização e condução de cada uma das disciplinas que compõem um curso só possam ser orientados pelo princípio da totalidade do mesmo, as decisões acerca da forma como será adotada e oferecida uma determinada área de conhecimento, se em forma de disciplina obrigatória, optativa, eletiva ou em forma de tópicos em disciplina, bem como a carga horária a ela atribuída poderá significar a discriminação de cursos de alto, médio e baixa qualidade do conteúdo trabalhado (Lafoucarde, 1974).

4.4 A Educação Especial e as áreas de ensino

Pensando nas áreas de ensino que se fazem presentes nos cursos de graduação, foi feito um trabalho de categorização de todas as disciplinas existentes nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Para essa tarefa, além do pesquisador, foi solicitada a



colaboração de seis juizes cujo método de trabalho, descrito anteriormente, permitiu visualizar, primeiramente, as disciplinas específicas e tópicos em disciplinas, conforme tabela abaixo, e como se verá mais adiante em que área de ensino tais disciplinas se enquadram.

Tabela 4 - Categorização das disciplinas levantadas nos cursos de Pedagogia e Psicologia, de acordo com a tarefa solicitada aos juizes na 1ª fase

	N.º Total Disciplinas Analisadas	N.º Total Disciplinas Categoria (0)	N.º Total Disciplinas Categoria (1)	N.º Total Disciplinas Categoria (2)
PEDAGOGIA	421	46	278	97
PSICOLOGIA	284	51	218	15
TOTAL	705	97	496	112

De posse do material respondido pelos juizes na primeira fase, foram eliminadas as disciplinas que, segundo eles, não contribuíam em nada na área específica de formação dos referidos profissionais para atenderem a pessoa deficiente. A disciplina era eliminada sempre que houvesse concordância de 75% dos juizes, na categoria (0). Assim sendo, foram eliminadas 46 disciplinas em Pedagogia e 51 disciplinas em Psicologia. Nessa categoria, foram eliminadas um total de 97 disciplinas.

Como se pode observar na Tabela 4, 496 disciplinas, sendo 278 em Pedagogia e 218 em Psicologia possuem na formação, segundo os juizes, tópico(s) específico(s) em Educação

Especial. Em contrapartida, 112 disciplinas, sendo 97 de Pedagogia e 15 de Psicologia foram categorizadas no rol daquelas cujos conteúdos estão inteiramente voltados para esse tipo de formação.

Foi possível, ainda, com o material da 2ª fase dos juizes, montar duas tabelas: Tabela 5; e Tabela 6. Na primeira, pode-se visualizar a atribuição feita pelos juizes às disciplinas, enquadradas cada uma em apenas uma das seis áreas descritas por Lafoucarde (1974) anteriormente citadas; na segunda, encontram-se apenas os graus de concordância 75% e 100% das respostas dadas, por eles, em relação à tarefa anterior.

Tabela 5 - Categorização das disciplinas levantadas nos cursos de Pedagogia e Psicologia, de acordo com a tarefa solicitada aos juizes na 2ª fase

	N.º Total Disciplinas Analisadas	Área I	Área II	Área III	Área IV	Área V	Área VI	N.º Total de Áreas Analisadas
PEDAGOGIA	375	135	371	237	301	186	270	1500
PSICOLOGIA	233	31	134	306	155	70	236	932
TOTAL	608	166	505	543	456	256	506	2432

Tabela 6 - Grau de concordância na categorização das disciplinas levantadas nos cursos de Pedagogia e Psicologia, de acordo com a tarefa solicitada aos juizes na 2ª fase

	N.º Total Disciplinas Analisadas	75% Concordância em uma área	100% Concordância em uma área
PEDAGOGIA	375	105	17
PSICOLOGIA	233	66	16
TOTAL	608	171	33

Como se pode verificar na Tabela 5, ao classificar as disciplinas em áreas de ensino, percebe-se que há uma

concentração de disciplinas nas áreas II, III, IV e VI que correspondem respectivamente a: Formação geral; Formação específica básica; Formação Metodológica Instrumental e Formação específica orientada. Ao passo que o menor número de disciplinas concentram-se nas áreas I e V que correspondem respectivamente a: Formação político-social e Formação Prática.

Pode-se observar que há menor número de disciplinas tanto de formação político-social quanto de formação prática nos cursos de Psicologia que nos de Pedagogia, que pode ser reflexo da diferença de competência desses profissionais.

Enquanto que o maior número de disciplinas em Pedagogia foi categorizada na área II – Formação geral, ou seja, conjunto de conteúdos que procuram abrir uma visão mais ampla e compreensiva do campo da profissão, em Psicologia o maior número de disciplinas foi categorizada na área III – Formação específica básica, ou seja, conjunto de conteúdos que procuram proporcionar a preparação fundamental que define o conhecimento e as ações que caracterizam o exercício da profissão.

Há necessidade de se articular melhor as formações das áreas II e III com a área V – teoria e prática, bem como

implementar a formação político-social, formação esta importante em toda e qualquer atuação profissional.

No conjunto do trabalho de categorização das disciplinas dos cursos estudados, 110 disciplinas foram consideradas específicas de Educação Especial, sendo que dessas, 96 são oferecidas em Pedagogia e 14 em Psicologia. Obviamente o grande número de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia deve-se às habilitações em Educação Especial.

Na Tabela 7 pode-se observar que apenas 204 disciplinas puderam ser categorizadas com 75% ou 100% de concordância entre os juizes, sendo 122 disciplinas de Pedagogia e 82 disciplinas de Psicologia. As outras 404 disciplinas não atingiram o mínimo de 75% de concordância, e por isso não serão analisadas. As 204 disciplinas encontram-se assim distribuídas.

Tabela 7 – Número de disciplinas dos cursos de Pedagogia e Psicologia enquadradas nas seis áreas cuja concordância entre os juizes foi de 75% ou 100%

Áreas	I		II		III		IV		V		VI		Total
%	75	100	75	100	75	100	75	100	75	100	75	100	
Pedagogia	09	03	20	06	15	01	25	00	14	03	22	04	122
Psicologia	00	00	14	02	21	09	09	01	03	02	19	02	82
Total Parcial	09	03	34	08	36	10	34	01	17	05	41	06	204
Total Geral	11		42		46		35		22		47		204

Como se pode observar na Tabela 7, as disciplinas, consideradas pelos juizes, cujos conteúdos possuem tópicos de

Educação Especial ou são totalmente voltadas para a formação do profissional que atende pessoas deficientes concentram-se, também, nas áreas de conhecimento II, III, IV e VI. Corroborando a distribuição da Tabela 5, pode-se observar que tanto nas disciplinas específicas quanto nas que possuem tópicos o menor número de disciplinas se concentram, também, nas áreas I e V que correspondem respectivamente a: Formação político-social e Formação Prática.

Há necessidade, então, de se repensar os conteúdos trabalhados não apenas nos cursos de Pedagogia de modo geral mas, também, nos cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, de forma a atribuir maior atenção às questões políticas no âmbito da Educação Especial, bem como às questões práticas.

A formação universitária nos cursos aqui analisados preocupa-se demasiadamente com o pedagógico, deixando muito a desejar as formações política e prática. É certo que “a educação para a consciência política demanda algo mais que os bancos escolares ou a experiência da cátedra” (Máximo, 1999. p. 70), mas parece que nem mesmo a educação para a consciência política supostamente presente nos bancos escolares e na experiência de

cátedra está sendo suficientemente trabalhada. Os professores são treinados para usar inúmeros modelos de ensino, mas não para serem críticos desses modelos, “ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceptual e político” (Giroux, 1997, p. 40). Até mesmo nas ementas que foram aqui apresentadas e analisadas é possível observar a pobreza desses conteúdos, quando não a inexistência deles.

Ao se repensar as reformas curriculares é preciso levar em consideração o *dinamismo do conhecimento* e a *flexibilização*, ambos necessários para atender às novas demandas sociais; assim sendo, faz-se necessário repensar a articulação teoria-prática.

Juntamente à necessidade de se articular melhor as formações das áreas II e III com a V, bem como de implementar a formação político-social, fundamentalmente importante em toda atuação profissional, há necessidade de se pensar que tipo de escola se tem, quais os recursos necessários, como ela está sendo organizada e como, a partir disso tudo, se pode implementar a *Inclusão* no Estado brasileiro, que para se respeitar as diferenças não pode ser pensada igualmente para todas as pessoas, nem para todas as deficiências, caso contrário a *Inclusão* não será possível.

É necessário que o Estado brasileiro crie seu próprio modelo de *Inclusão*, adequado a esta realidade e à sociedade local.

Dando continuidade aos resultados e análise dos dados, chamou a atenção a variação na oferta de cursos de Pedagogia e Psicologia, como será visto adiante.

4.5 A oferta dos cursos de Pedagogia e Psicologia

Das Universidades Públicas Federais e Estaduais, todas, sem exceção, oferecem o curso de Pedagogia, sendo que algumas universidades oferecem o curso apenas na sede, enquanto outras chegam a oferecer dois, três, quatro, cinco e até dez cursos localizados em campus avançados; já o curso de Psicologia é oferecido por 25 universidades, sendo um em cada uma delas, com exceção das Universidades Públicas Federais do Acre – UFAC, Amapá - UFAM, Goiás - UFG, Mato Grosso – UFMT, Pelotas - UFPel, Roraima - UFRr e Viçosa - UFV que até o momento não oferecem esse curso²¹.

Nas universidades públicas, a variação de oferta dos cursos de Pedagogia vai de zero a dez, enquanto que a de

²¹ Para visualizar o número exato de cursos de Psicologia que cada universidade oferece cf. Quadro 9 do Anexo A.



Psicologia vai de zero a dois, como se pode visualizar no Quadro 9 do Anexo A. Já nas universidades particulares, essa variação de oferta dos cursos de Pedagogia vai de zero a três, enquanto que a de Psicologia vai de zero a oito. A oferta do curso de Psicologia varia muito pouco nas universidades públicas, ao passo que a oferta do curso de Pedagogia possui uma variação bastante elevada. Quanto às universidades particulares, o que varia pouco é o curso de Pedagogia, tendo o curso de Psicologia uma variação mais elevada.

Partindo do que foi acima colocado, e tomando-se como eixo de referência as universidades públicas, podem ser levantadas as seguintes reflexões:

1. As diferenças na variação de oferta dos cursos de Pedagogia e Psicologia podem refletir diferenças de competências profissionais?
2. a natureza do curso de Pedagogia, cuja formação é amplamente diversificada pelas habilitações que oferece, requer maior número de cursos, o que não acontece com a Psicologia?

3. as exigências para a implantação de um curso de Pedagogia são menores que aquelas para a implantação do curso de Psicologia; o que torna mais fácil a implantação daquele?

Os cursos de Pedagogia, participantes da pesquisa, oferecem 16 diferentes habilitações, sendo que a variação na oferta vai desde aqueles que formam apenas o pedagogo com habilitação em Magistério, a cursos que oferecem até oito habilitações, como se pode encontrar na Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília. Os diferentes tipos de habilitação, bem como o número de universidades que as oferecem, podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 6 - Habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia e número de universidades que as oferecem

HABILITAÇÃO	Número de Universidades ofertante
Educação de Adultos	02
Magistério em Educação de Jovens e Adultos	01
Educação Especial (Deficiências: Mental; Auditiva; Física; e Visual)	10
Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e Didáticas do 2º Grau	01
Magistério	08
Magistério da Pré-Escola	16
Magistério em Educação Infantil e Educação Fundamental	02
Magistério para as Séries iniciais do 1º Grau (ou início da escolarização)	16
Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (ou Ensino Médio)	20
Administração Escolar (ou Educacional)	15
Orientação Educacional	14
Supervisão Escolar	15
Inspecção Escolar de 1º e 2º graus	02

Fonte: Grades curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados.

Das universidades pesquisadas apenas dez oferecem habilitação em Educação Especial como se pode visualizar no Quadro 6, as universidades que oferecem habilitação em Educação Especial são: Universidade Federal do Ceará – UFC; Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Federal de Brasília – UnB; Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília; Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Destaca-se aqui o fato de que a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, forma o Educador Especial. Além dessas, há outras universidades que oferecem a habilitação em Educação Especial, mas que pelos motivos anteriormente colocados não fazem parte da amostra estudada.

Das dez universidades acima mencionadas, três oferecem a habilitação com a denominação genérica em Educação Especial, sete oferecem a habilitação em Deficiência Mental, três oferecem a habilitação em Deficiência Auditiva, uma em Deficiência Visual e uma em deficiência Física.

Há aqui algo de semelhante e de diferente em comparando-se aos Institutos Universitários de Formação de Mestres - IUFM, na França. Distribuídos em todo território nacional, como as universidades pesquisadas no Brasil, há Institutos que não oferecem nenhuma habilitação em educação especial, mas o que eles denominam de “*options centrées sur l’élève en difficulté*” (Opções: E – crianças menores que 12 anos; F – adolescentes; e G – ações de reeducação), há Institutos que oferecem habilitações em educação especial por eles denominadas como “*options centrées sur le handicap*” (Opções: A – deficiência auditiva; B – deficiência Visual; C – deficiência motora (ou física); e D – deficiência psíquica (ou mental), e há Institutos que oferecem os dois tipos de habilitação, como se pode visualizar no Quadro abaixo.

Quadro 7 - Quadro demonstrativo das diferentes opções oferecidas nos IUFM e o número de Institutos que as oferecem

Opções	Números de Institutos ofertantes
A	01
B	01
C	01
D	07
E	15
F	13
G	11

Semelhantemente às universidades brasileiras que oferecem habilitação em Educação Especial, pode-se observar um grande número de IUFM oferecendo a habilitação em deficiência mental, enquanto que nas outras modalidades a oferta é muito baixa. A grande maioria dos IUFM oferecem a habilitação para crianças com dificuldade, enquanto que nas universidades brasileiras essa modalidade de estudo encontra-se pulverizada nas disciplinas dos cursos de Pedagogia e Psicologia e é tratada em assuntos que enfocam: fracasso escolar; dificuldade escolar; dificuldade de aprendizagem; evasão escolar; etc.

Outra diferença, além da flexibilização para compor a formação, existente entre a formação nos IUFM e nos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras é que naqueles há uma formação inicial comum a todos os alunos de Ciências Humanas e Sociais, em que devem compor sua formação com módulos que abordam, notadamente, “as relações entre fracasso escolar e o meio sócio-cultural, a questão da deficiência e de inadaptação social, e as técnicas pedagógicas e de comunicação”.²²

²² Essas informações constam do Guia de estudos 1998-199 da Université René Descartes – Paris V, em “Les sciences Humaines et Sociales: Psychologie, linguistique, sciences de l’éducation, sciences sociales”, p. 51.



Os cursos de Psicologia, participantes da pesquisa, oferecem três perfis de formação em Psicologia, quais sejam, o Bacharelado, a Licenciatura e a Formação de Psicólogo. Toda universidade deve, obrigatoriamente, oferecer a formação de Psicólogo, enquanto que os outros dois perfis - Bacharelado e Licenciatura - configuram-se adicionais, com oferecimento facultativo. Há que se diferenciar a formação em Psicologia da formação do Psicólogo: enquanto a primeira admite três modos diversificados de profissionalização, a última admite apenas uma. Há, para o aluno que ingressa no curso, a possibilidade de escolha de um ou mais perfis, dependendo do que é oferecido na universidade, sendo possível apenas a formação de pesquisador e/ou de professor. Trata-se de uma proposta disjuntiva de formação, pois que preconiza três formações em separado, cuja interseção repousa apenas no núcleo comum (HOFF, 1999).

Como se pode visualizar no Quadro 8, 27 cursos oferecem a formação obrigatória de Psicólogo e, adicionando-se a estes, vinte cursos oferecem a formação de pesquisador - Bacharelado, e 19 oferecem a formação de professor - Licenciatura. Além desses, há outros cursos que oferecem as



formações em destaque, mas pelos mesmos motivos anteriormente colocados, na Pedagogia, não fazem parte da amostra estudada.

Quadro 9 - Perfis de formação em Psicologia e número de universidades ofertantes

Perfil	Universidades Ofertantes
Bacharelado	20
Licenciatura	19
Psicólogo	27

Fonte: Grades curriculares dos cursos de Psicologia Pesquisados.

Apenas a título de ilustração, alguns cursos de Psicologia abordam a deficiência mental enfatizando os aspectos psicanalíticos, enquanto que outros enfatizam a psicometria, havendo aqueles cuja ênfase concentram-se nos aspectos sócio-culturais dessa deficiência. Por outro lado, há, também, aqueles que nada dizem a respeito ou, simplesmente, a colocam na disciplina de psicopatologia.

Nesta nova sociedade do século XXI, que se pretende, “Sociedade do Conhecimento”²³, parafraseando Morin (1999), ao repensar a reforma, deve-se reformar o pensamento. Há uma expansão incontrolada do saber, e as informações constituem

²³ Em análise dos Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizado em Paris de 5 a 9 de outubro de 1998, cujo tema denomina-se “Tendências da Educação Superior para o Século XXI”, a preocupação dos organizadores foi discutir a educação superior no final do século XX, analisar quais devem ser as novas funções da universidade, bem como verificar como deve atuar a educação superior para colaborar com a construção de uma sociedade melhor no século XXI. Nesse momento a sociedade do futuro preconizava-se como “Sociedade do Conhecimento”.

parcelas dispersadas do saber, o conhecimento fragmentado serve apenas para utilização técnica (Morin, 1999, p. 17).

Ao se pensar a implementação da formação de recursos humanos na perspectiva da nova política de *inclusão*, junto aos cursos de graduação das universidades brasileiras de todo o país, há que se contemplar alguns de seus pressupostos. Tomando emprestado alguns questionamentos levantados nos PCN (1999), e adaptando-se à amostra desta pesquisa, pergunta-se:

1. Que profissional o modelo inclusivista prevê;
 2. Um profissional especializado em todas as minorias estigmatizadas, inclusive os que apresentam deficiências?
 3. Um profissional especializado apenas na questão da deficiência?
- (PCN, 1999, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações a seguir delinearam-se no decorrer do presente estudo e visam ampliar as reflexões acerca da formação de recursos humanos em Educação Especial nas universidades brasileiras. Esta pesquisa focalizou as respostas das universidades à Portaria n.º 1.793, e teve como objeto de estudo as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos.

Foram levantadas no início do trabalho três questões que serão agora retomadas, para considerações finais, tendo como referencial a discussão dos dados da pesquisa.

A primeira questão que se levantou diz respeito à forma como foi conduzido (*RECOMENDAÇÃO*) pela SEESP/MEC a Portaria n.º 1.793, de onde se presumiu não ter atingido seu objetivo.

Do total de 58 cursos de Pedagogia e Psicologia analisados, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular. Os resultados anteriormente apresentados e discutidos parecem apontar no sentido de serem mudanças provenientes da

Recomendação da Portaria n.º 1.793. Trata-se de uma quantidade de cursos relativamente baixo, o equivalente a 22,5% do total de cursos estudados.

Apesar desta ação política ter sido uma boa iniciativa da SEESP/MEC em conjunto com a CORDE, e tendo o apoio do grupo de especialistas para a elaboração da proposta, tal articulação política não envolveu, de maneira mais ampla, outros setores da sociedade que não as universidades e os órgãos governamentais: SEESP/MEC, e CORDE.

Se por um lado a medida adotada, por parte dos órgãos governamentais, destituídas de movimentos sociais de base, favoreceram pouco as ações no sentido de alterações curriculares dos cursos universitários que formam profissionais para trabalhar com as pessoas deficientes, por outro lado marcou presença em alguns cursos levando-os a adotar a disciplina em suas grades curriculares.

Os órgãos governamentais como: CORDE; SEESP/MEC; Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; bem como organizações não governamentais como: APAE; Pestalozzi; Centros de Reabilitação; etc, juntamente a grupos de pais e profissionais que atuam na área da educação especial

quando em sintonia podem funcionar, conforme denominou Landsheree (1992), como “*grupos de pressão*”. Para a autora, retomando o que foi inicialmente colocado em capítulo anterior, as relações de força desses grupos podem variar consideravelmente, de forma que variam, assim, suas modalidades de intervenções.

Há que se respeitar, também a autonomia universitária, portanto, mesmo que vista como uma área carente de formação de recursos humanos, não se pode obrigar por força de Lei a adoção desta ou daquela disciplina, motivo pelo qual penso ter sido encaminhada a Portaria n.º 1.793 em forma de *Recomendação*.

A Segunda questão levantada apontava a existência de alterações curriculares, a partir da publicação da Portaria n.º 1.793, apenas nos cursos de Pedagogia (e nem todos), enquanto que para os cursos de Psicologia presumia-se que por já possuírem em suas grades curriculares alguns tópicos em algumas disciplinas, ou disciplinas que versam sobre a mesma questão, porém, não com esse título, ou ainda disciplinas optativas que tratam da Educação Especial, não devam ter acatado a *Recomendação* feita pela Portaria n.º 1.793.

Os cursos de Psicologia, até as décadas de setenta e oitenta, possuíam em suas estruturas curriculares uma disciplina denominada “Psicologia do Excepcional”, a disciplina não fazia parte do currículo mínimo dos cursos de Psicologia e, ainda que obrigatória em muitos deles, não necessariamente esteve presente no currículo de todos os cursos existentes. Nos dias de hoje, pode-se encontrar, ainda, muitos cursos com tal disciplina e com o mesmo título “Psicologia do Excepcional”, enquanto que alguns, em processo de redefinição curricular, alteraram o título da disciplina, acompanhando coerentemente as tendências político-sociais e acadêmicas, o que não garante, necessariamente, a alteração do conteúdo trabalhado.

Importante notar que, diferentemente dos cursos de Pedagogia, cuja maioria passa a contemplar a Educação Especial em seus currículos na década de noventa, os cursos de Psicologia sempre possuíram uma disciplina específica. É provável que alguns cursos nem tenham tomado conhecimento da Portaria n.º 1.793, porém o que se observa no material analisado é a confirmação da questão anteriormente levantada sobre esses cursos.

A terceira questão levantada versava sobre a possibilidade de alguns cursos tê-la adotado como disciplina optativa apenas como forma de atendimento à *Recomendação* feita pelo MEC. Entretanto, presumia-se ser apenas uma medida paliativa, não chegando a ser oferecida no curso, mesmo que constando no rol das disciplinas optativas.

Apesar de parecer contraditório a existência da disciplina sem que seja oferecida, verificou-se no material de um dos cursos a existência de uma disciplina intitulada "*Educação Especial*", sem código, com a seguinte observação: "*Disciplina que não possui código definido por não ter sido ainda oferecida*". Tal procedimento aponta para a conscientização por parte dos profissionais desse curso sobre a necessidade de oferecer essa disciplina, porém por motivos que não cabe aqui julgar, sua viabilização ainda não foi possível. É preciso ressaltar que do total de cursos analisados apenas um se apresentava nessa situação.

Se a *Recomendação* da Portaria n.º 1.793 atingiu, mesmo que parcialmente, seu objetivo, como foi constatado nas grades curriculares dos cursos estudados, enquanto proposta se foi *avanço* (Mazzotta, 1996) ou *inovação* (Nunes Sobrinho, 1996) seu maior mérito está a meu ver em dois aspectos:



1. Em deslocar o eixo da preocupação com a formação, até então colocado quase que exclusivamente na área da Educação, para as demais áreas de atuação profissional nesse campo;
2. Em chamar à discussão a questão do currículo de formação profissional, ou seja, a necessidade de se repensar a formação inicial, dada nos cursos universitários, aos profissionais que atuam na área da deficiência, como tem sido apontado na literatura (Omote, 1996; Bueno, 1999; Ferreira, 1999).

Retomando-se, aqui, as questões anteriormente levantadas, pode-se concluir que a Portaria n.º 1.793, contrariamente ao que era esperado teve sua *Recomendação* contemplada em maior número no curso de Pedagogia que de Psicologia, embora em pequeno número, como foi anteriormente apontado. Dos cursos que sofreram alterações curriculares, pelo que tudo indica tais alterações aconteceram em função da *Recomendação* apesar de os referidos cursos possuírem, como apontaram os juizes, disciplina(s) e/ou tópicos de Educação Especial.

Se todos os cursos, conforme resposta dos juizes, possuem disciplinas com tópicos que direta ou indiretamente

abordam aspectos da educação especial, as questões que levantam são as seguintes:

1. Os conteúdos existentes em forma de tópicos nas disciplinas da graduação em Pedagogia e Psicologia não estão sendo suficientemente trabalhados para suprir a precariedade da formação em recursos humanos na área?
2. Por que recomendar a inclusão de disciplina, especificamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia sendo que o primeiro, além de oferecer habilitação em Educação Especial, contém tópicos em disciplinas e o segundo sempre possuiu a disciplina seja como obrigatória ou como optativa?

Não foi possível levantar, através do material coletado, os reais motivos que levou a maior parte dos cursos de Pedagogia e de Psicologia, a não acatar a *Recomendação* da Portaria n.º 1.793. Como a área de currículo é uma área de tensão, pode ser que a Educação Especial, apesar de todo o movimento que vem acontecendo na última década, ainda permaneça como uma área de menor importância e força política dentro das universidades. Entretanto, o mecanismo adotado pela SEESP/MEC, mesmo que conduzido de maneira pouco eficaz para garantir maior força política enquanto mecanismo de pressão,

parece ter exercido influência, se não total pelo menos parcial, e ainda que a *Recomendação* da **Portaria n.º 1.793** não tenha exercido a influência esperada, por ser uma Portaria Ministerial, **PERMITE COBRANÇA.**

Como membro componente do grupo de trabalho que elaborou a proposta que culminou na *Recomendação* de inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO [substituiria os dois termos, hoje, por INCLUSÃO] DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS” pela Portaria n.º 1.793, o entendimento que este autor teve, na época, foi de que a idéia de se propor uma disciplina dessa natureza, seria para atingir mais aos cursos cuja formação não possuía nenhuma disciplina ou tópico de Educação Especial em disciplina, de tal forma que o aluno se forma, muitas vezes, sem nunca ter ouvido falar em deficiência.

Tendo em vista a pesquisa bibliográfica e o levantamento feito, talvez tivesse sido melhor que a Portaria n.º 1.793 recomendasse, na época, a **inclusão de disciplinas** para os cursos referenciados no Art.2º, a **inclusão de conteúdos** para os cursos de Pedagogia, Serviço Social e demais licenciaturas, que



ainda não possuísem tal conteúdo em sua grade curricular, sem destaque para os cursos de Psicologia, pois como ficou comprovado os mesmos contemplam em sua grade curricular, além de tópicos em disciplinas, alguma(s) disciplina(s) de Educação Especial, de forma que não mereciam destaque.

O Art. 3º da Portaria n.º 1.793 recomenda a “manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial”. Apesar de não ser esse o objeto da pesquisa, pelo que foi possível levantar, nenhum curso de graduação em Educação Especial foi criado em função da *Recomendação* da Portaria n.º 1.793. Refletindo sobre o assunto, pode-se perguntar:

1. Baseado em que se recomendou a criação de cursos de graduação em Educação Especial?
2. Não seria mais viável concentrar os esforços na implementação dos cursos de Pedagogia já existentes, que oferecem Habilitação específica na área?
3. Há diferenças significativas entre o Educador Especial e o Professor com habilitação em Educação Especial?

4. Que tipo de profissional é necessário para atender às necessidades de mercado da nova política de educação inclusiva?

Os profissionais que atuam nos cursos de graduação em Educação Especial existentes no país, bem como nos cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial possuem melhores condições de dissertar sobre esse assunto.

A preocupação das universidades deve ser no sentido de oferecer formação de recursos humanos de qualidade, e nesse caso específico, em educação especial. Deve-se oferecer uma base mínima de formação, seja em: cursos de graduação, habilitações específicas, disciplina(s) obrigatória(s), disciplina(s) optativa(s), encontros científicos, cursos de extensão, estudos adicionais, etc.

Para que se possa alcançar os objetivos da política de educação inclusiva, as instituições escolares devem condicionar a contratação e permanência do professor da escola inclusiva a esses conhecimentos mínimos e solicitar que, os que por si mesmo ainda não obtiveram, procurem suprir e/ou complementar sua formação nos cursos de pós-graduação *Latu e Stritu* Senso. Na ausência de empenho por parte do profissional nesse sentido, é necessário que

a escola tenha força política para substituí-lo por profissionais mais comprometidos com a Educação.

Para isso torna-se necessário repensar as estruturas universitárias de formação de recursos humanos. As propostas curriculares dos cursos universitários, de modo geral, são organizadas em disciplinas de núcleo comum e específico²⁴, sendo que apenas algumas universidades optam por princípios norteadores, unidades ou temas, cujo objetivo é tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando maior integração entre teoria e prática, como se pode constatar nos cursos pesquisados na Universidade René Descartes – Paris V, onde a formação oferece uma interessante flexibilização curricular.

Ao contrário destas, as universidades públicas brasileiras oferecem **pouca flexibilização curricular**, de tal forma que possui, ainda, **pouca opção** para o aluno compor sua formação acadêmica, como acontece nas universidades francesas. Há, todavia, algumas universidades brasileiras que já começam a buscar essa prática.

²⁴ Entende-se por núcleo comum as disciplinas obrigatórias cujos conteúdos proporcionam a preparação básica do profissional e por núcleo específico o conjunto de conteúdo que aprofundam uma determinada linha de atuação profissional.



Algumas indagações ficam, ainda, registradas, merecendo discussão e pesquisa, quais sejam:

1. A implantação de uma disciplina específica para a Educação Especial, como a que foi proposta pelo MEC, por meio da Portaria n.º 1.793, bem como as disciplinas existentes, com diferentes denominações (“Introdução à Educação Especial”, “Fundamentos de Educação Especial”, “Psicologia do Excepcional” etc.), devem trabalhar as especificidades de cada tipo de deficiência, como nos cursos de formação especializada já oferecidos nas universidades que possuem habilitação em educação especial nas diferentes modalidades?
2. Trata-se de uma disciplina que deve trabalhar conteúdos que levam a uma formação generalista?
3. O que, numa disciplina dessa natureza, entraria como conteúdo numa visão especializada? E numa visão generalista?

Como foi possível visualizar nas ementas analisadas, há aqueles que consideram importante as especificidades e aqueles para quem a formação generalista deve ser priorizada.

Corroborando a sugestão feita à Secretaria de Educação Especial, pelo Fórum Paulista de Educação Especial pensamos que deve ser garantida uma formação básica em

Educação Especial em todos os cursos de formação de professores do país, incluindo-se conteúdos sobre essa temática nos currículos mínimos dos cursos de nível superior de formação de professores, mesmo que isso contrarie a LDBN em vigência²⁵.

Chamo ainda a atenção para a necessidade de o conteúdo a ser trabalhado nessa formação básica ser discutido entre os profissionais de Educação Especial e comum, e utilizar os Fóruns Nacionais de Educação Especial, ou outros tipos de encontros, regionais e/ou nacionais, que venham a acontecer futuramente, para definir alguns aspectos necessários numa ementa com conteúdo mínimo comum a todos os cursos que formam recursos humanos em Educação, no território nacional, com algumas especificidades regionais, somente quando isso se mostrar extremamente necessário, sem que isso seja percebido como uma ameaça à liberdade de cátedra do professor (Lafoucarde, 1974), mas como uma contribuição essencial indispensável ao profissional para iniciar-se satisfatoriamente na profissão.

²⁵ O Fórum Paulista de Educação Especial elencou no documento enviado à SEESP/MEC treze itens que julgaram necessários ser contemplados na formação do professor. Para maiores informações cf. documento "Sugestões do Fórum Paulista de Educação Especial para a Secretaria de Educação Especial sobre o Documento de Apoio à Formulação de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Especial, em Cursos de Nível Superior"(Mimeografado).



A concretização do que foi acima colocado está diretamente relacionada com a *MUDANÇA* de práticas universitárias há muito tempo enraizadas.

A seleção e a organização dos conteúdos das matérias que integram os planos de estudo dos cursos universitários têm constituído tarefa de responsabilidade exclusiva do professor titular. Comumente este professor só recebe o título [e/ou ementa] da matéria que deve lecionar. Os temas a incluir, tirar ou os enfoques a adotar, obedecem ao princípio de liberdade de Cátedra. Toda tentativa de harmonização e busca de um mínimo de coerência e organicidade na estrutura geral do plano de estudos, numa disciplina ou num grupo delas é percebida, em muitos casos, como uma ameaça ao exercício da dita liberdade (Lafoucarde, 1974. p. 1).

Não há consenso entre os profissionais da área, a respeito de ser essa a melhor formação; tais questões precisam ser mais discutidas e analisadas pois, em muitos casos, ditam as escolhas de conteúdos de formação e até mesmo de perfis de formação universitária. Trata-se de uma questão atual e em discussão, no MEC, respaldada pelos Fóruns Regionais e encontros Nacionais de Educação Especial, iniciativa esta que tem reunido muitos profissionais da área que, preocupados com a qualidade na formação bem como no atendimento à pessoa deficiente, tem tirado, muitas vezes, precisão desses encontros para discutir novas políticas de atuação e de ação junto às universidades em que atuam.



Retomando alguns pontos de reflexão levantados por Scriven e Roth, na obra de Landsheere (1992), alguns questionamentos podem ser suscitados:

1. Como vamos determinar que um indivíduo tem necessidade de uma determinada competência, e quem vai fazer essa determinação?
2. Podemos ter necessidade de uma competência sem saber?
3. É excludente que as necessidades sejam satisfeitas sem intervenção artificial [no caso, a *Recomendação* de Portarias e Leis], por exemplo, graças à maturação?
4. Ao tentar munir o profissional de mais informações, por meio da implantação de disciplinas e/ou tópicos em disciplinas, bem como do aumento de carga horária e de informação sobre a pessoa portadora de necessidades especiais, como recomendado na referida Portaria n.º 1.793, estaríamos tentando criar ou reforçar a idéia de “teorias de capacidade da ação”, nas quais a competência seria o conceito de base? Há como criar ou ter um referencial nacional de competências?

O aspecto importante que deve ser salientado é o mérito de se **ter trazido essa discussão para o âmbito do currículo**. Há que se questionar cursos que prestigiam com uma enorme

quantidade de horas de ensino e de conteúdo determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, ou determinadas parcelas da população em detrimento de outras, pois como apontou Goodson (1995) a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. Se almejamos uma educação inclusiva, é necessário, acima de tudo, que almejemos uma sociedade inclusiva.

A pouca adesão das universidades à Portaria n.º 1.793, as *DISTORÇÕES* cometidas em momentos de reestruturação curricular, o pouco valor que parece ser dado a essa área nos cursos universitários reflete a resistência social à inclusão da pessoa deficiente, confinada a tratamentos segregativos durante muito tempo. Ao se preconizar uma sociedade inclusiva, exige-se um novo modelo de profissional que parece não estar sendo formado como deveria.

A inclusão de disciplinas específicas na grade curricular dos cursos de formação de recursos humanos pode não garantir a melhoria na formação do profissional que atende à pessoa deficiente, tampouco garantir a qualidade dada a esse atendimento, mas é um campo de forças do qual não se pode ausentar. Os profissionais da área, que atuam na formação de



recursos humanos para atender a pessoa deficiente, constituem, sem sombra de dúvida, um “**grupo de pressão**”, cujo papel é, acima de tudo, político. Soma-se a isso a atual valorização da interdisciplinaridade, que está dando novos rumos ao modo de se organizar a formação nos cursos universitários, fato este importantíssimo num mundo que se pretende globalizar.

Numa análise dos programas, coletados pode-se perceber, dentre os pontos levantados por Lafoucarde (1974), que a grande maioria deles peca por enciclopedismo, pela falta de funcionalidade com a própria especialidade, pelo desequilíbrio na carga horária oferecida nas disciplinas, pela superposição de temas e atividades práticas etc. Para o autor, tais procedimentos devem-se a:

- a) ausência de uma explícita e precisa formulação de objetivos que estabeleça o tipo de produto que se desejaria obter; desconhecimento de alternativas mais adequadas à consecução de tais objetivos;
- b) inexistência de uma estrutura técnico-administrativa que busque encontrar através de uma metodologia de trabalho, participativa e interdisciplinar, caminhos que possibilitem a coerência e organicidade curricular que se pretende;
- c) atitude não científica e alienada de alguns professores ou a auto-suficiência deles, que os impedem de buscar o próprio aperfeiçoamento profissional ou de se preocupar com a qualidade do ensino (Lafoucarde, 1974. p. 1).

O trabalho que cada docente realiza no decorrer do curso deve, em tese, atender à ementa, muitas vezes mal elaborada e pouco clara, porém definida em momentos de (re)estruturação do curso, com a colaboração do próprio professor, e assumida pelos órgãos superiores da universidade. Considerando-se os dados analisados e discutidos até aqui, e levando-se em conta, especialmente, esta última constatação, algumas questões se impõem, tais como:

1. Quais critérios orientam a escolha do conteúdo a ser trabalhado? A escolha do conteúdo é de responsabilidade única do professor que assume a disciplina?
2. Ao escolher este ou aquele conteúdo, há preocupação, por parte do docente, para com o perfil do profissional que o curso se propõe a formar?
3. Busca-se integrar os conteúdos nas diversas disciplinas? Como trabalhar a tão discutida interdisciplinariedade?
4. Qualquer que seja a resposta, o que deve pesar mais na escolha dos conteúdos: o perfil estabelecido pelo curso para a formação profissional desejada, a formação do professor, os interesses dos alunos, ou as necessidades sociais?

É evidente que todos os aspectos acima arrolados são variáveis importantes no momento de elaboração de uma ementa e/ou conteúdo para uma dada disciplina. O perfil que traz de sua formação, bem como seus interesses pessoais, aliados à sua leitura político-social serão fatores determinantes daquilo que irá desenvolver em seus cursos. Talvez isso corrobore a escolha do conteúdo de um curso a ser trabalhado para que não seja unicamente de competência daquele que ministra uma dada disciplina, mas fruto de uma discussão de equipe acerca da sociedade que temos e do profissional de que precisamos.

Nossas limitações nos impedem, muitas vezes, de atender a algumas demandas sociais e mesmo institucionais, o que nos leva a necessitar do outro para complementar os cursos que ministramos com conteúdos que, algumas vezes, não dominamos por completo. Há que se modificar o trabalho de cátedra realizado, ainda, isoladamente.

Pensando na autonomia que os cursos possuem para direcionar a formação de recursos humanos, bem como no que foi estudado, não é possível haver um consenso nacional acerca daquilo que deve se fazer presente na formação profissional de um cidadão. Trata-se de um campo de forças em que cada qual

defende, segundo seus interesses, o que lhe parece mais apropriado para o momento. Assumindo que seja apropriado sugerir, com base no que foi estudado e discutido, alguns elementos para ampliar a discussão e implementação da implantação de disciplina específica de Educação Especial, nos cursos de graduação que formam recursos humanos para atender a pessoa deficiente, faremos a seguir uma sugestão de ementa de disciplina para complementar a *Recomendação* da Portaria n.º 1.793 cujo papel se limitou a sugerir apenas o título.

Nota-se na história toda uma evolução tanto no tratamento dado à pessoa deficiente, quanto no conhecimento produzido em Educação Especial. Seja qual for a carga horária atribuída ao curso, não esgotaria o volume de informações existentes, motivo pelo qual não se pode dispensar formações extra-curriculares e complementares, pós graduação.

Considerando-se o estudo das cargas horárias médias das disciplinas obrigatórias e optativas de Educação Especial oferecidas nos cursos de Pedagogia e Psicologia pesquisados, a carga horária encontrada está entre 41h e 68,8h. Tendo essas duas médias como referência, pode-se supor que um curso de 60h possa ser adequado para transmitir o conhecimento básico da área.

Num curso em que o principal objetivo seja a transmissão do conhecimento básico em Educação Especial, três aspectos são fundamentais na formação de qualquer profissão e em qualquer parte do país, quais sejam, os aspectos: ético, político, e a ação profissional junto à pessoa cujas necessidades são especiais.

Assim sendo, sugerimos a ementa a seguir como base para futuras disciplinas a serem implantadas ou reestruturadas, tendo claro, evidentemente, suas limitações que devem ser supridas pelas especificidades de cada curso, bem como pelo referencial teórico metodológico do profissional que irá ministrá-la.

EMENTA

A disciplina objetiva a reflexão crítica do futuro profissional sobre: a) os aspectos ético, político e interacional que envolve a(s) pessoa(s) com necessidades especiais; b) a(s) especificidade(s) das deficiências e sua relação com as demais disciplinas curriculares e a formação de recursos humanos; c) as políticas Nacional e Regional de educação face às diferenças e diversidades sociais e educacionais.

Em se pensando numa *formação generalista*, que contemple não apenas o aspecto educacional, mas acima disso o aspecto profissional, no sentido de abarcar as diferentes profissões envolvidas no atendimento da pessoa cujas necessidades especiais são em função de uma deficiência, conduta típica, ou altas habilidades, é que se optou pela terminologia “pessoas com necessidades especiais”.

A reflexão crítica dos aspectos ético-político-interacional propõe-se olhar não apenas e unicamente para a questão das minorias estigmatizadas, mas para um todo que acontece em consonância com a ordem mundial de um novo posicionamento político e ético dessas minorias, bem como daqueles que acreditam e lutam pelo reconhecimento dos mesmos direitos de cidadania para todos.

Ao tratar, na ementa acima, das políticas Nacional e Regional de Educação não foi destacado a Educação Especial por entender que a mesma faz parte da Educação, que se vale das diferenças e das diversidades sócio-educacionais, para alimentar a visão social que se tem da Educação Especial.

É claro que essa luta não deve ser apenas por conquista de velhos direitos das minorias, mas também do

cumprimento de deveres destas para com a sociedade. Não se trata de despir o ser humano dos preconceitos, mas de vesti-lo com dignidade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

O presente trabalho seguiu as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2000) no que se refere à Informação e documentação – Referências – Elaboração. No restante seguiu as Normas para publicações da Unesp.

AMIRALIAN, M. L. T. M. O Psicólogo e a Pessoa com deficiência. In: MASINI, E. A. F. S. et al. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. cap. 2. p. 31-52.

ARANHA, Maria S. F. Evaluation Report: Governmental Policies and Programs on Special Education. 2000. 47 p. Mimeografado.

_____. *Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. In: Temas em Psicologia / Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, n. 2. p. 63-70. 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. *Projeto de Resolução Regulamentando as diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Psicologia*. ABEP. Disponível em: <<http://www.psicologia-online.org.br/abep/>>. Acesso em: 7 out. 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2000.



BECKER, H. S. *Uma Teoria da Ação Coletiva*. Trad. Márcia Bandeira de M. L. Nunes. Ver. Técnica de Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. cap. 3. p. 53-67.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia e ciência e profissão*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Currículos Mínimos dos Cursos Superiores*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria n. 1.793 de 27 dez. 1994*. Recomenda a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS" PRIORITARIAMENTE, NOS CURSOS DE Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (...). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1. p. 20767.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria n. 1.794 de 27 dez. 1994*. (...) Parágrafo único. Os programas incluirão, obrigatoriamente, conteúdos e práticas que habilitem o profissional de Educação Infantil a cumprir o princípio da integração do portador de necessidades educacionais especiais regulares de atendimento. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1. p. 20767.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial* : livro 1 MEC/SEESP. Brasília: A Secretaria. 1994. 66 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Desafios para a Educação Especial Frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: A Secretaria. 1997. 14 p.
Mimeografado

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*. Parecer CEB. Relator: Kuno Paulo Rhoden. 2 set. 1998. Processo n. 23.001-000308/98-6422. 41 p. Mimeografado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. 62 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Brasília, DF. 2000. 80 p.
Mimeografado.

BUENO, J. G. S. *A educação do deficiente auditivo no Brasil – situação atual e perspectivas. Tendências e desafios da Educação Especial*. Brasília: MEC, SEESP, 1994.

_____. Crianças com necessidades Educativas Especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou



especialistas?. *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Piracicaba, v. 3, n. 5, p.07-25. set. 1999.

_____. A educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999, v. 2, cap. 9, p. 149-164. (Seminários & Debates).

BUSCAGLIA, Leo F. *Os deficientes e seus pais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993. 415 p.

CHACON, M. C. M. *A integração social do deficiente mental: um processo que se inicia na/pela família*. 1995. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CHARLES, F; CLÉMENT, J. P. *Comment devient-on enseignant?* L'IUFM et ses publics. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1997. 236 p.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Une politique cohérente en matière de réadaptation des personnes handicapées*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1992. 60 p. Mimeografado.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 6ª Região. *Uma profissão chamada psicologia*. São Paulo: CRP-06, 1994. 198 p.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA – CORDE.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.

DEL MASSO, M. C. S. *Orientação para o trabalho: Proposta curricular para deficientes mentais*. 2000. 361f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

DURAN, Á. P. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: ACHCAR, R. (Coord.). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. cap. 6, p. 273-310.

FERNANDES, A. V. M. Educação especial e cidadania tutelada na nova LDB. In: SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Org.). *Nova LDB: trajetória para a Cidadania?*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. cap. 5. p. 59-73.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. v.2, cap. 8, p. 139-148. (Seminários & Debates).

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas., 1997. 270 p.



GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1988. 158 p.

GOODSON, I. F. *Currículo*: teoria e história. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.

GUIA ABRIL DO ESTUDANTE. São Paulo: Abril, 1998. 262 p.

GUIA ABRIL DO ESTUDANTE. São Paulo: Abril, 1999. 250 p.

HOFF, M. S. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia: uma perspectiva de Avanços?. *Psicologia Ciência e profissão*. Brasília, v. 19, n. 3, p. 12-31, 1999.

INTEGRAÇÃO. *Portarias recomendam inclusão de disciplina e conteúdos sobre educação especial no 3º grau*. Brasília: SEESP/MEC. Trimestral. v. 5. n. 14. 1995.

JANNUZZI, G. S. de M. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do educador*: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999, v. 2. cap. 7. p. 131- 148. (Seminários & Debates).

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK S.; STAINBACK, W. *INCLUSÃO*: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-34.

LAFOURCADE, P. D. O Problema dos Conteúdos Curriculares. In: *Planejamento, Conducción e evaluación en la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Kapeluz. 1974. Mimeografado.

LANDSHEERE, V. de. *L'éducation et la formation*. Paris: PUF, 1992. 734 p.

MASINI, E. E. S. Formação do Professor de Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP. 1996, v. 3, cap.2, p. 27-38. (Seminários & debates)

MÁXIMO, Antonio C. A Educação que vem da prática política – Marx, Lênin e Gramsci. In: Máximo, A. C. (Org.). *Busca e Movimento: linguagem, educação do educador e outros escritos*. Revista do Departamento de Educação/CUR/UFMT. Rondonópolis, ano III, n. 3, p. 55-70, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MENDES, E. G. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial: inclusão e exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: UNESP, 1999. v. 4. cap. 5. p. 73-90. (Seminários & Debates).

MILLER, Nancy B. *Ninguém é perfeito: vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais*. Campinas: Papirus, 1995. 300 p. (Coleção educação especial).

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1999. 232 p.

MORIN, E. *La tête bien faite: repenser la réforme, réforme la pensée*. Paris: Seuil, 1999. 154 p. (Collection "L'HISTOIRE IMMÉDIATE").

NIELLA, M. J. S. *Família y deficiência mental*. Salamanca: Europa Ates Gráficas, 1993. 174 p.

NUNES SOBRINHO, F. de P. Paradigmas da educação especial: uma responsabilidade compartilhada. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 29-40. 1996.

OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP. 1996, v. 3, cap. 1, p. 13-25.

_____. *Formação do Professor de Educação Especial*. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 1996. Mimeografado.

_____. Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. Informes. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 137-145. 1996.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *La educación del personal de salud centrada en la comunidad: informe de um grupo de estudo da OMS*. Genebra: OMS, 1987. p. 5-62.

PARDO, M. B. L.; PICCIRILLI, L.; SASAKI, K.T.

Caracterização e análise de estudos sobre a formação do psicólogo. In: DIAS, T. R. da S.; DENARI, F. E.; KUBO, O. M. (Org.). *Temas em Educação Especial 2*. São Carlos: UFSCar. 1993. p. 92-105.

PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984. 206 p.

SAVIANI, N. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994. 235 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, ^a F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. cap. 8. p. 184-202.

UNIVERSITÉ RENÉ DESCARTES. *Guides des études: universitaire 1999-2000*. Paris: Institut de Psychologie, 1999. 208p.

WILLEMEZ, L. L'enseignement primaire: la fin de l'autonomie et les transformatins sociales de la profession d'instituteur. *Le système éducatif*. France, n. 285, p. 23, mars./avr., 1998.

WITTER, G. P. et al. Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo*



Brasileiro: construção de novos espaços. Campinas: Átomo, 1992a. cap. 5. p. 161-177.

WITTER, G. P. et al. Formação e Estágio Acadêmico em Psicologia no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992b. cap. 6. p. 181- 210.



ANEXOS

Anexo A: Quadro síntese do número de cursos por Universidade.

Quadro 9 - Número de cursos, de Pedagogia e Psicologia, oferecidos pelas 33 Universidades pesquisadas

IES	Pedagogia	Psicologia
UFAC	05	00
UFBA	01	01
UFC	01	01
UFF	02	01
UFG	03	00
UFJF	01	01
UFMA	03	01
UFMG	01	01
UFMS	05	01
UFMT	02	00
UFPA	10	01
UFPB	03	01
UFPE	01	01
UFPR	01	00
UFRJ	01	00
UFRS	01	01
UFS	01	01
UFSCar	01	01
UFSC	01	01
UFSP	01	01
UFU	01	01
UFV	01	00
UnB	01	01
UNESP	04	02
UNEMAT	02	00
UNICAMP	01	00
USP	01	01
PUC/SP	01	01
PUCamp	01	01
UNISO	01	00
UNIMEP	01	01
UMC	01	01
USJT	01	01

Fonte: Guia Abril do Estudante – 2000

