



A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Maria Helena Michels¹

Rosalba Maria Cardoso Garcia

1) Introdução

Durante a década de 1990 ocorre no Brasil a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão. Governos estaduais e, subsequentemente, as administrações municipais tomaram para si esta discussão. Alguns pontos podem ser destacados neste debate como a flexibilidade curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos com diagnóstico de deficiência, técnicas e recursos que auxiliam nesta ação e, de maneira enfática, o papel do professor como agente principal desse processo de inclusão e sua formação.

A formação de professores, neste caso, ganha destaque por estes serem considerados os principais agentes para a efetivação desta política. No Relatório Jacques Delors (1999), por exemplo, encontramos a seguinte afirmação: “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia” (p. 152). O governo brasileiro aponta, como principal causa dos insucessos escolares dos alunos, a falta de preparo dos professores.

Para qualificar melhor os docentes o Banco Mundial (1995) ressalta que a formação em serviço é a estratégia mais eficaz e a modalidade a distância seria, para a CEPAL (1995), a forma mais apropriada de formar os docentes.

Estas indicações dos organismos internacionais estão fortemente presentes na política educacional brasileira, principalmente com a promulgação da LDBEN 9.394/96. Esta lei preconiza que a formação deve ocorrer em nível superior e, quando não for possível a formação mínima é a de nível médio. (BRASIL, 1996)

¹ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço: Rua Dionísio da Rocha, 26 – Jardim Castanheiras – Florianópolis, SC- 88063075. Fone: (48) 3237 3154. e-mail: mhmicels@ced.ufsc.br



No final da década de 1990, observamos um aumento na procura pelos cursos de pedagogia. Para Campos (2004, p. 26-27) esta procura

[...] estimulou secretarias estaduais de educação a formulação de convênio com instituições, públicas e privadas, que por meio de programas especiais, em formatos variados – modular, parcelado, telepresencial à distância, dedicaram-se a formação para as séries iniciais do ensino fundamental.

O governo brasileiro ainda aponta algumas iniciativas para a formação docente que podem ser sintetizadas em: flexibilização da formação; as competências a serem desenvolvidas; o aprender a aprender; atendimento à diversidade; centralidade na prática do professor, entre outras.

Tais perspectivas de formação podem levar a uma massificação dos níveis de ensino (principalmente o fundamental) sem a garantia de sua qualidade. Como formar o professor, então, para a chamada “educação para todos”? Qual formação de professores poderia indicar a inclusão como possibilidade para a escola do ensino fundamental? Como o professor pode ser formado com vistas a diminuir a exclusão na e da escola (FERRARO, 1999)? Como está a formação dos professores das redes municipais de ensino de Santa Catarina que atendem alunos com deficiência?

Buscaremos responder a estas questões neste artigo, valendo-nos dos dados de pesquisa referente às cidades de Tubarão e de Florianópolis. A formação inicial e em serviço dos professores destas duas redes municipais de ensino serão o foco de nossas análises, na busca de continuidades e rupturas com as políticas de inclusão.

2) A formação de professores para a educação especial no Brasil

Na especificidade da educação especial a reforma em andamento prevê, na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, que os professores que trabalham com alunos “que apresentam necessidades educacionais especiais” podem seguir dois modelos distintos: os capacitados e os especializados. São considerados professores capacitados “aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores” (BRASIL, 2001).



A formação dos professores capacitados pode ocorrer tanto em nível médio como superior. Percebe-se também que sua formação deve desenvolver, neste futuro profissional, competências para executar atividades diretamente com os alunos considerados deficientes e, ao mesmo tempo, aprender a trabalhar em equipe. Isso porque, não serão estes os profissionais que irão planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos com diagnóstico de deficiência, mas sim os professores especializados.

Já os professores especializados são aqueles com formação em cursos de licenciatura em educação especial ou com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001).

A formação desse profissional quando ocorrer em nível superior deverá ser em cursos de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, como habilitação em educação especial. Quando esta formação for oferecida em curso de especialização poderá ocorrer em uma das áreas da deficiência ou estar relacionado com o atendimento educacional dos alunos considerados deficientes como, por exemplo, curso de especialização em educação inclusiva.²

Ou seja, segundo a Resolução CNE/CEB n. 02/2001, tanto os professores capacitados como os especializados podem ser formados em dois níveis. Os primeiros em nível médio ou superior, e os segundos em nível superior ou em pós-graduação. Também são formadores desses professores os cursos de complementação e da formação em serviço. Percebe-se, aí, a permanência da ambigüidade observada na formação de professores para o ensino fundamental.

Durante a década de 1990, alguns cursos modificaram suas grades curriculares para todas as habilitações. Podemos citar como exemplo dessas modificações, especificamente para a habilitação educação especial, as ocorridas na UFSC (MICHELS, 2004) e na Faculdade de Educação da Unicamp, estudada por Cartolano (1998).

² Faz-se importante destacar que o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) está promovendo curso especialização para 1.447 professores de todos os estados e do Distrito Federal para o atendimento educacional especializado.



Em nível de pós-graduação, Bueno (2002) mostra que esta formação contava, em 1998, com 43 cursos de especialização em Educação Especial, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. A grande maioria desses cursos era destinada à Educação Especial de maneira geral e não se delimitava pela deficiência.

Em relação à formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado –, Bueno (2002, p. 52-53) demonstra que: “Vinte e três IES indicaram possuir cursos de mestrado em educação que aceitam alunos interessados em desenvolver dissertações no campo da educação especial, sendo que somente duas delas mantêm mestrado específico em educação especial”.

Entretanto, 35 IES não fazem indicações referentes a esta área específica em seus programas de Mestrado em Educação. Quanto à pós-graduação em nível de doutorado, “Eram apenas 10 os cursos de doutoramento em educação que aceitavam, de alguma forma, alunos com interesses na educação especial [...]” (BUENO, 2002, p. 56).

Com esta indicação podemos depreender que a política para a formação de professores segue a máxima de que, quanto maior o nível escolar em que o professor vai atuar maior deverá ser a sua formação. O inverso também é verdadeiro: quanto mais elementar for o nível em que o professor atuar, menor poderá ser sua formação.

Está presente na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 que a formação continuada poderá ser a modalidade utilizada para formar os professores que já estejam atuando. Tal formação não é especificada quanto ao número de horas e coloca a responsabilidade deste oferecimento aos estados e municípios.

Desta maneira, podemos notar a variação de níveis e tipos de formação possibilitada pela atual legislação para a Educação Especial referente à formação de professores.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 também determina as competências necessárias para cada tipo de professor. Aos professores denominados de capacitados cabe perceber as necessidades dos alunos e flexibilizar as ações pedagógicas. Também é função deste profissional avaliar a eficácia do processo educativo destinados aos alunos com deficiência e atuar em equipe. (BRASIL, 2001)



Já aos professores especializados compete

desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

Com esta Resolução, então, é reforçada a divisão do trabalho dentro das escolas. Se, anteriormente, os professores especializados em atender os alunos considerados deficientes atuavam fora da escola regular, agora, com a política de inclusão, estes professores deveriam estar dentro das escolas indicando o que deve ser feito pelos professores capacitados. Segundo Garcia (2004) há, na proposta da Resolução CNE/CEB n. 2/2001, uma justaposição de profissionais com formação diferenciada porém, não há a superação do problema das desigualdades históricas referentes as políticas para as escolas do ensino regular.

Os professores, então, para esta modalidade de ensino, podem ser formados nas escolas de nível médio, nas universidades ou, ainda, nos institutos superiores de educação.

Pelas análises feitas anteriormente, percebemos que com a LDBEN 9.394/96 e a Resolução nº 2/2001 as ambigüidades na formação dos professores persistem. Esta imprecisão parece ser uma constante na formação dos docentes, que vão, de uma maneira ou de outra, desenvolver trabalhos com alunos considerados deficientes.

Quando a proposição de formação de professores para atender alunos com diagnóstico de deficiência centra-se nas competências a serem desenvolvidas por estes profissionais parece que se modifica tanto o papel do professor como o da escola. Como, atuando com o mesmo aluno, podemos dividir as atividades (hierarquizando-as) entre dois ou mais profissionais?

Em síntese, podemos apreender que a proposição atual de formação de professores, tanto capacitados como especializados, não rompe com o modelo de



formação tradicionalmente destinado à área. Apropriando-nos das contribuições de Skrtic (1996), podemos afirmar que a educação especial tem, historicamente, se organizado tendo por base o modelo médico-pedagógico. Este modelo chega mesmo a ser confundido com o conhecimento da Educação Especial e passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, a influenciar as políticas públicas voltadas à Educação Especial, entre outras ações que envolvem a área.

Alguns estudos nos fazem compreender que a dificuldade da área em aceitar a crítica a este modelo médico-pedagógico está relacionada ao pensamento hegemônico, não somente na Educação Especial, mas na Educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar³.

Na atualidade a proposta de formação desses professores tem como máxima a inclusão. Porém, a manutenção da formação de professores com base no modelo médico-pedagógico auxilia neste processo? Podemos pensar no processo de inclusão de alunos considerados deficientes formando professores, tanto capacitados como especializados, que centram o sucesso ou o fracasso dos processos de aprendizagem nos alunos individualmente? Além disso,

[...] se é verdade que, para a democratização da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificadas as práticas escolares na perspectiva da absorção, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, lingüísticas, étnicas, sociais e físicas, é também verdadeiro que a contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico” (MICHELS: 2004, p. 158-159).

Desta maneira, podemos inferir que a formação de professores proposta hoje pelas políticas educacionais no Brasil não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos em

³ Ver, entre outros, Nunes et al (1999), Soares (1999) Michels (2004).



excluídos da escola (do ensino fundamental), mas dos excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola.

3) Caracterizando as redes de ensino

A base empírica deste texto são os dados referentes à cidade de Florianópolis e de Tubarão. A cidade de Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina e possui uma população de 342.315 (BRASIL, 2000). A cidade de Tubarão, por sua vez, localiza-se no sul do Estado e sua população é de 88.470 (BRASIL, 2000).

Os dois municípios contam com universidades. Em Florianópolis encontram-se duas universidades públicas: Universidade Federal e Santa Catarina – UFSC e Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, além de várias universidades particulares. Em Tubarão localiza-se a Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul.⁴

As responsáveis pelo atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais nos dois municípios, atualmente, são mulheres e ambas tem formação em nível de pós-graduação (mestrado).

Os dois municípios são governados, nesse momento, por prefeitos do mesmo partido político – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

A rede de ensino de Florianópolis está organizada em alguns serviços que são oferecidos aos alunos com deficiência: 12 Salas multimeio, um Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com deficiência Visual (CAP) e quatro convênios. Os convênios dizem respeito aos investimentos que o município faz com algumas instituições, como o Instituto da Audição e Terapia da Linguagem (IATEL), Associação Catarinense para a Integração do Cego (ACIC), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Escola vida e Movimento, Núcleo Desenvolver – Hospital Universitário (UFSC). Já “o CAP objetiva promover o serviço educacional especializado, visando à inclusão escolar dos educandos cegos ou com baixa visão na Rede Regular de Ensino de Florianópolis” (MACHADO, 2004, p. 58). As salas multimeios “[...] são espaços organizados em escolas-pólo da Rede Municipal de

⁴ Instituição comunitária com cobrança de mensalidades.



Ensino da Cidade de Florianópolis com o objetivo de promover apoio, instrumentos e complementos aos educandos cegos, de baixa visão, surdos, surdos-cegos e àqueles com dificuldades motoras” (MACHADO, 2004, p. 51).

Segundo consta do Programa “Escola Aberta para todos”, o atendimento especializado a alunos com diagnóstico de deficiência deverá seguir dois eixos: 1º Formação dos profissionais e demais envolvidos e 2º a acessibilidade (MACHADO, 2004).⁵

Em Tubarão a rede regular de ensino conta com um projeto de educação especial. Não há uma coordenação ou secretaria responsável por esta modalidade de ensino no referido município. O objetivo do projeto de educação especial é: “Prestar atendimento aos alunos com necessidades educacionais da rede municipal de ensino através de trabalho itinerante” (TUBARÃO, 2005, p. 4). Em entrevista com a coordenadora do projeto, foi explicitado que os alunos com deficiência visual e os alunos surdos, matriculados na rede regular de ensino do município são atendidos pelo serviço de apoio oferecido pelo Estado de Santa Catarina. Os alunos com deficiência mental, por sua vez, recebem atendimento na APAE da cidade (o município repassa verbas para esta instituição). Os alunos atendidos por este projeto, então, são aqueles identificados como com dificuldades de aprendizagem e o trabalho é realizado de maneira itinerante (os professores vão até as escolas onde os alunos estudam).

4.1) A formação inicial

A formação inicial refere-se ao nível de ensino que o profissional já possui quando do seu ingresso no trabalho a ser realizado. No Brasil a formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência pode ocorrer em dois níveis – médio e superior.

Em relação ao trabalho desenvolvido nas salas multimeios, no município de Florianópolis, a Coordenadora de Educação Especial do município em foco salientou em entrevista que nas doze salas trabalham dois professores formados em Educação

⁵ Neste artigo nos restringiremos as análises relacionadas a formação dos profissionais envolvidos com as salas multimeios.



Especial. Estas formações ocorrem ou na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ou na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Este fato pode ser considerado um avanço frente à realidade existente em nosso país onde, mesmo nas escolas chamadas especiais, a formação inicial dos profissionais é, muitas vezes, a de nível médio. Porém, faz-se necessário analisarmos, ainda que brevemente, a formação oferecida nestas universidades.

Na UFSC, a formação em educação especial ocorre no Curso de Pedagogia, em uma habilitação específica. Esta habilitação está concentrada no final do curso de pedagogia, mais precisamente em seu último ano. Não há mais a centralidade de uma habilitação em uma das deficiências.⁶ O que a habilitação propõe é a formação do chamado especialista generalista, ou seja, forma-se o pedagogo em Educação Especial.⁷ Nesta formação encontram-se uma disciplina para cada área da deficiência (mental, visual, auditiva e motora), além de disciplinas que debatem a questão da educação especial de maneira mais geral (aspectos sócio-históricos e políticos, avaliação, estágios).

Em síntese, esta formação oferecida pela UFSC em um ano de Curso está longe de uma proposta que se possa chamar de inclusiva uma vez que ainda discute as questões referentes aos alunos da educação especial fora da discussão da escola como um todo.

Já o curso na UFSM é denominado de Educação Especial e tem duas habilitações: deficientes mentais e deficientes da audiocomunicação. Neste curso são formados educadores especiais em uma das habilitações. As disciplinas, desde o início do curso, são direcionadas à formação do especialista. Não há uma relação deste curso com o de Pedagogia. Desta maneira, não se encontram disciplinas que formem o professor, ou que discuta as questões referentes à escola regular.

⁶ Até 1999 formaram-se pedagogos em duas habilitações da Educação Especial: ou em Deficiência da audiocomunicação ou em Deficiência Mental.

⁷ Na UFSC há, hoje, formação de professores de 1ª a 4ª série, para todos os acadêmicos e ocorre na 5ª e 6ª fase do curso de Pedagogia.



Podemos inferir, então, que o curso oferecido pela UFSM distancia-se de uma perspectiva inclusiva, pois não relaciona a educação dos sujeitos com deficiência a sua educação na escola regular.

No município de Tubarão das sete professoras que trabalham no projeto de educação especial, seis cursaram Pedagogia, sem a habilitação específica e já concluíram especialização na área de educação especial. Apenas uma delas tem Pedagogia Habilitação Educação Especial, sem especialização.

Observa-se neste município uma equipe com uma formação acima da média nacional uma vez que a maior parte possui pós-graduação na área. Parece que o conflito, especialistas x generalistas está superado. Cabe, porém, pensarmos como foi feita esta formação. A professora que cursou Pedagogia – habilitação Educação Especial o fez na UNISUL onde a proposta desta formação ocorreu em curso emergencial.⁸ Quanto aos cursos de Pedagogia – Séries iniciais e de especializações há indicações de que também foram realizados na UNISUL, em seus cursos regulares. Não temos informações de como foram estruturados estes cursos.

Em síntese, podemos inferir que há, nesta equipe, uma formação que centraliza nas questões referentes à escola e, ao mesmo tempo, uma preocupação com as especificidades.

4.2) A formação continuada ou em serviço

A formação continuada ou em serviço refere-se aquela que se dá quando o profissional já está atuando. Esta não está relacionada à sua formação inicial. Normalmente ocorre em formato de cursos específicos, aproximando-se dos chamados treinamentos em serviço.

Em Florianópolis, a formação em serviço dos professores responsáveis pela sala multimeio vem ocorrendo mediante cursos.⁹ Segundo a Coordenadora de Educação

⁸ Em outro trabalho tivemos a oportunidade de analisar o chamado curso emergencial (que não ocorre regularmente, que se organiza de maneira especial na instituição).

⁹ Florianópolis é uma das cidades-pólo do Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade” do Ministério da Educação (MEC) que propõe a formação continuada de professores. A cidade-pólo tem a tarefa de, em parceria com o MEC, oferecer formação continuada aos professores de municípios vizinhos.



Especial da Secretaria de Educação do Município, a formação que vem acontecendo refere-se a temas como Braille, Sorobã, Libras, comunicação alternativa, entre outros, pois se compreende que estes profissionais já possuem as fundamentações filosóficas, teóricas e metodológicas que dizem respeito à educação especial.

Denominadas de instrumentalização (pela secretaria do município), esta formação ao mesmo tempo em que se aproxima daquelas consideradas técnicas – uma vez que não trabalha teoricamente as questões pertinentes ao uso de alguns instrumentos – parece considerar que a inclusão é algo dado e não um processo. Pressupõe a compreensão da neutralidade da técnica, excluindo-a da discussão de uma adesão a um modelo teórico (o modelo médico-pedagógico continua sendo o hegemônico).

Em Tubarão, a equipe responsável pelo Projeto de Educação Especial não recebe formação continuada.¹⁰ Esta formação é oferecida, sem muita regularidade, aos dirigentes de escola e para professores da rede regular de ensino que tenham alunos com diagnósticos de deficiência em sua sala de aula. A coordenadora do projeto, em entrevista as pesquisadoras, relatou que estas formações referem-se a questões básicas relativas à deficiência, como por exemplo, diferenças entre as deficiências, a necessidade de inclusão, a legislação pertinente à inclusão entre outros. Desta maneira, observa-se que não há um plano de capacitação nesta rede tanto para os profissionais que fazem o atendimento chamado de especializado, como para os professores que recebem alunos com diagnósticos de deficiência em suas salas de aula.

5) Algumas considerações

Com os dados obtidos por intermédio dos documentos e de entrevistas, podemos perceber que a inclusão de alunos com diagnóstico de deficiência apresenta-se nos dois municípios. Há uma consonância entre política emanada pelos organismos internacionais com a política do governo federal. Ao mesmo tempo, as redes municipais

¹⁰ Tubarão é uma das cidades que está vinculada ao Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade” do Ministério da Educação (MEC). Porém, diferente de Florianópolis, esta cidade compõe a região sul do estado na qual a cidade-pólo do Programa é Criciúma. No primeiro ano de edição deste programa a cidade de Tubarão foi chamada para receber esta formação (a equipe participou levando sua experiência). Já no segundo ano em que ocorreu esta formação a cidade de Tubarão não foi chamada.



aprendem esta política, cada qual a sua maneira (organizando serviços diferentes, a formação de professores ocorrendo também de maneira distinta).

Em nenhum dos municípios ocorre a não adesão à inclusão o que demonstra que, por um lado, ambas as redes aprendem a inclusão como sua bandeira. Mas, por outro lado, esta apreensão se dá de maneira a perceberem-se as diferentes possibilidades de apreensão da política de inclusão.

No que concerne à formação inicial de professores, os profissionais da sala multimeio, em Florianópolis, tem formação muito mais voltada à deficiência em si que à educação. Sua formação continuada aproxima-se de um pressuposto técnico, instrumental, não indicando que estes profissionais assumam uma perspectiva inclusiva. Ao contrário, estas formações parecem aproximar-se de uma visão mais segregacionista. Em Tubarão a formação dos profissionais que compõem a equipe do projeto de educação especial sinaliza uma proximidade com a perspectiva inclusiva. Porém, a formação continuada (centrada em temas básicos da educação especial) e a maneira como está organizado o projeto distancia-se desta perspectiva.

Em síntese, podemos afirmar que os dados sobre a formação de professores que atendem alunos com diagnóstico de deficiência em serviços chamados especializados, nestes dois municípios, ao mesmo tempo em que têm como máxima a educação inclusiva, não tem em seu corpo docente especializado esta perspectiva.

6) Referencias

BANCO MUNDIAL (1995), Departamento de Educación y Políticas sociales. *Prioridades y estrategias para la educación*. Version preliminar.

BRASIL (2001), Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2*, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília.

BRASIL (2000), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília.



BRASIL (1996), Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. *Lei n° 9394*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional.

BUENO, José Geraldo S. (2002), *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SEESP.

CAMPOS, Roselane F. (2004), *O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores*. Trabalho apresentado para a XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, Mimeo. 45p.

CARTOLANO, Maria Teresa P. (1998), Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos Cedes*. A nova LDB e as necessidades educativas especiais, n. 46, ano XIX. Campinas, SP: Unicamp, p. 29 – 40.

CEPAL/UNESCO (1995). *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP.

DELORS, Jacques (Org.). (1999), *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª Edição - São Paulo: Cortez.

FERRARO, Alceu R. (1999), Diagnóstico da escolarização no Brasil. In.: *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, Set/Out/Nov/Dez, p. 22 –47.

GARCIA, Rosalba M. C. (2004), *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo de educação especial brasileira*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MACHADO, Rosângela (2004), *Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática*. Florianópolis: PRELO.

MICHELS, Maria Helena (2004), *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação: história, política, sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NUNES, Leila R. D. de P; FERREIRA, Júlio R.; GLAT, Rosana e MENDES, Enicéia G. (1999), *A pós-graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da*



produção discente. *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 3, n. 5. Piracicaba: Unimep, p. 113 – 126.

SKRTIC, Thomas M. (1996), La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 35 – 72.

SOARES, Maria Aparecida L. (1999), *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista; Edusf.

TUBARÃO (2005), Secretaria de Educação. *Projeto de Educação Especial*. Tubarão.