

O LUGAR DA DIFERENÇA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PENSANDO POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PROMOÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Davieli Chagas Breda¹ - PRPPG/UFES

davielibreda_16@hotmail.com

Pâmela Rodrigues Pereira² - FAPES/UFES

pamelarp1606@yahoo.com.br

Vanessa Oliveira de Azevedo³ - PPGE/UFES

van_isab@yahoo.com.br

Resumo: Para este artigo, discutimos a atual “identidade” do Pedagogo, a partir da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 de 15 de maio de 2006. Usamos como aporte teórico Aguiar, *et al* (2006), Silva (2000), Hall (2005) e Santos (2006). Compõe a pesquisa “O Curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva”. Nesse recorte, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica. Apontamos que é preciso reafirmar e valorizar a posição do professor da/na educação especial/inclusão, com vista a garantir uma escola que atenda a todas/os.

Palavras Chave: identidade; diretrizes curriculares nacionais; educação especial/inclusiva

*O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)
(STUART HALL)*

INTRODUÇÃO

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006, busca a formação do pedagogo – licenciado – para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Desse modo, a formação inicial tornou-se generalista, conferindo ao licenciando a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Tal concepção de formação foi fruto de disputas evidenciadas no cenário nacional, pautadas principalmente pela Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pelo Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR) e pelos Centros de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Autores, como Aguiar, Freitas, Kuenzer, Brzezinski, Pino e Silva (2006, p. 830), apontam que a formação do Curso de Pedagogia deverá consolidar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação.

[...] Delineia-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental, aproximando-se, dessa forma, das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999. Todavia, faz-se necessário demarcar a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo [...].

Esta denotação deixa bem claro que o curso, de forma nenhuma, poderá sofrer redução curricular. Todavia os autores reafirmam a necessidade de *demarcar a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo*. A docência, então, é compreendida no conceito *ampliado*, o que mais uma vez não reduz o papel do pedagogo, ao contrário, reafirma a sua função de docência nas atividades de cunho pedagógico.

Comprendemos, assim como Freitas, Kuenzer, Brzezinski, Aguiar, Pino e Silva (2006, p. 832), que essa concepção permitirá ao estudante de Pedagogia refletir sobre a abrangência da formação numa perspectiva de uma nova cultura da educação,

[...] da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos [...].

A justificativa da base comum nacional busca fundamentação no artigo *Em direção a uma política educacional global de formação do profissional da educação*, da ANFOPE, fruto de um processo histórico de lutas dos profissionais da educação em articulação com os movimentos sociais e diferentes setores da sociedade civil, garantindo, assim, igualdade de formação.

Para Freitas (1999, p. 33), o *locus* privilegiado para a formação de professores são as Universidades Faculdades/Centros de Educação. Essas instituições têm o papel de repensar suas estruturas e a organização de seus cursos, bem como superar a fragmentação e a dicotomia entre a formação de pedagogos e demais licenciaturas.

Contudo, como bem lembra Barreto (2006, p. 88):

[...] Temos um grande desafio: como dar conta para os alunos cumprirem as disciplinas da formação geral reafirmando a Educação Especial como parte integrante e indissociável do curso de formação do profissional da educação? Uma outra preocupação se coloca hoje: onde e como se dará a formação mais específica do professor para atuar mais diretamente com os deficientes comprometidos e/ou lesados, aqueles que nem sequer chegavam à educação formal? [...].

Nesta análise pretendemos ir além da fragmentação curricular, da dicotomia na formação e da disputa decorrentes do processo de construção das DCNs e, conseqüentemente, das reformulações dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura, em geral, e dos Cursos de Pedagogia.

BREVE HISTÓRICO DO CURSO

Historicamente, o mercado brasileiro caracterizou-se como Estado regulador, com vista ao controle social da economia. Para o Curso de Pedagogia, tais regulações puderam ser vistas nos principais marcos normativos do curso. O primeiro deu-se com o Decreto-Lei n.º 1190/1939, de 4 de abril de 1939, o qual dicotomizava o Curso entre bacharelado (formação do técnico pedagógico) e licenciatura (formação docente), no famoso “esquema 3 + 1”.

O segundo marco pode ser visto com a aprovação da Lei n.º 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, com regulamentação contida no Parecer CFE n.º 251/1962, que consolida o “esquema 3 + 1” que continua a apresentar a mesma relação dicotômica, porém com uma centralização maior da estrutura curricular por parte do Conselho Federal de Educação.

O terceiro comando pode ser visto a partir da Reforma Universitária em 1968, quando o Curso de Pedagogia se configurou pelo Parecer CFE n.º. 252/69 e da Resolução n.º. 2, de 12 de maio 1969. Da mesma forma, foi expedido o Parecer CFE n.º. 253/69, definindo que os egressos do curso seriam: professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares. Com

isso, o currículo do curso foi reformulado e criaram-se as habilitações para as áreas específicas (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional), fragmentando a formação do pedagogo. A mesma Resolução de 69 partia da premissa de que se o egresso estava apto a ministrar aulas para os Cursos Normais – em nível de 2.º grau. Esses egressos, conseqüentemente, também estavam aptos a atuar no ensino primário.

A década de 80 foi o auge das discussões sobre a base comum nacional e a não dissociação da formação do pedagogo (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional) e do professor docente. As entidades civis organizadas e os movimentos sociais contribuíram para a configuração do curso em habilitações e para a introdução da habilitação do magistério das series iniciais como obrigatória da base comum nacional. Na contramão dessa discussão, temos, ainda, autores, como Pimenta (1999) e Libâneo (1999, 2005), que defendem a dicotomia na formação do pedagogo.

OBJETIVOS

Assim, neste artigo, discutiremos a atual “identidade” do pedagogo, a partir da Resolução CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Para nós, é importante desvelar o que significa dizer que o Curso de Pedagogia tem como tripé a docência, a gestão e a pesquisa – na forma de produção de conhecimento – de maneira integrada. Diante disso, pretendemos discutir quais são as implicações políticas e formativas existentes nos objetivos da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,- MEC/SEESP” já que o documento prevê a formação de professores para o atendimento educacional especializado. Qual o lugar da diferença no Curso de Pedagogia? Como as políticas públicas atuais promovem os espaços de formação e garantem a valorização do professor da educação especial/inclusiva?

REFERENCIAL TEÓRICO

Concordamos com Freitas, Kuenzer, Brzezinski, Aguiar, Pino e Silva (2006), quando apontam que a formação do Curso de Pedagogia deverá consolidar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Na tentativa de problematizar quais implicações políticas estão implicadas, a partir da formação generalista, concordamos com Gamboa (2009), quando propõe a dialética entre a pergunta e a resposta.

Para abordar a questão da identidade e diferença, bem como das relações sociais e de poder na constituição da formação inicial de professores, lançaremos mão das contribuições teóricas de Silva (2000), Hall (2005) e Santos (2006).

Que implicação política está sendo configurada em uma formação que denota, conforme suas DCNs, o que o pedagogo não é? Pois, na medida em que afirma o que é – sua identidade, automaticamente reafirma o que não é – sua diferença. Demonstra que “[...] “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2000, p. 79).

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte da pesquisa intitulada: “O Curso de Pedagogia da UFES⁴ em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva”, coordenada pela professora do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo Dr^a. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

A presente pesquisa objetiva analisar o processo de implementação do Currículo 2006 do Curso de Pedagogia/CE/UFES, enfocando as práticas de ensino que visem ao conhecimento das políticas de educação inclusiva e à compreensão de suas implicações organizacionais e pedagógicas, por parte dos alunos do Curso de Pedagogia.

No primeiro momento da pesquisa, foi realizada observação em sala de aula, nas disciplinas que compõem o núcleo de estudos básicos da estrutura curricular. Também foram organizados grupos focais com os alunos do Curso de Pedagogia, regularmente matriculados no semestre de 2007/2.

Para o atendimento dos demais objetivos da pesquisa, em um segundo momento, foram feitas visitas às SREs com o objetivo de realizar os grupos focais nos municípios do Estado, a fim de coletar dados e mapear a educação especial.

Num terceiro momento, tendo em vista promover a socialização da análise dos dados coletados nas SREs e das reflexões feitas nos grupos de estudo, as implicações, no que tange ao processo de constituição dos saberes/fazer dos pesquisadores envolvidos, realizamos, juntamente com outro grupo de pesquisa,⁵ o I Colóquio: Pesquisa em Políticas Públicas em Educação Especial/Inclusão Escolar no Espírito Santo: constituindo bases teórico-metodológicas, durante o qual discutimos com os participantes as conclusões iniciais a que chegamos e buscamos constituir conjuntamente novas perspectivas de análise. Procuramos,

também: socializar com os de profissionais capixabas estudos realizados em outros Estados (São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), cujos objetivos são semelhantes aos do Espírito Santo; problematizar, a partir da participação de pesquisadores da área de política de educação especial/inclusão escolar de outros Estados, nossos resultados de pesquisa bem como aqueles alcançados por esses pesquisadores.

Debruçamo-nos sobre novas inquietações que emergiram no decorrer das visitas às SREs e dos resultados das análises feitas no I Colóquio sobre o imaginário dos atores educacionais, resultados que indicaram mudanças significativas na cultura política de desses atores.

Num quarto momento, realizamos novas visitas às SREs, continuando o processo de coleta de dados, utilizando, como ponto disparador das discussões, as reflexões do primeiro momento, que foram as visitas iniciais, somadas às reflexões do segundo momento, levantadas no I Colóquio.

A partir dessas questões, categorizamos as transcrições com base em cinco eixos: o proclamado na legislação e o vivido; ampliação do acesso; condições de permanência; garantia de qualidade de ensino (sendo a política um indicador de qualidade); e políticas de formação de professores (observando as ideologias imbricadas nesse processo).

Para o presente artigo, utilizamos, como metodologia, a pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2002), que consiste em informar o leitor a respeito do tema já publicado a partir de uma abordagem que permita refletir sobre a temática constituindo, assim, a produção de um novo conhecimento.

Dessa forma, utilizamos para análise dos dados os documentos oficiais que seguem: o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – matriz curricular 2006, ementas de disciplinas e a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Acrescido a isso, lançamos mão das produções teóricas de autores como Freitas, Kuenzer, Brzezinski, Aguiar, Pino e Silva (2006).

DESENVOLVIMENTO

Freitas, et al. (2006, p. 836), garantem que é compromisso das entidades, como ANFOPE, FORUMDIR, ANPED e o CEDES, discutir:

[...] as diretrizes da pedagogia e a política de formação dos profissionais da educação estarão presentes e, certamente, serão objeto de análise e de proposições nos encontros, seminários e congressos que serão realizados no horizonte próximo, com a disposição renovada de firmar, reafirmar e propor, coletivamente, princípios e encaminhamentos que orientarão suas ações concretas.

Contudo, acreditamos que a discussão vem sendo travada apenas no campo das disputas políticas pautadas na compreensão do “ser pedagogo”, e a reflexão do “o que é ser pedagogo,” veio sendo deixada fora das discussões.

A identidade do Curso de Pedagogia, tal como está, reforça uma compreensão de formação representada no campo epistemológico do multiculturalismo, que se apóia “[...] em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”, conforme (SILVA, 2000, p. 73) demonstrado pelo parecer CNE/CP 05/2005, de 4 de abril de 2006, que, por sua vez, inviabiliza a diferença na medida em que traduz o discurso da diversidade.

[...] valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida [...]”. (BRASIL, 2006, p.10).

Com isso, o ato da normalização tende a uma arbitrária eleição da identidade – do pedagogo – como um dado natural e desejável. Não estamos com isso manifestando algum tipo de aversão ao processo histórico e de luta do Movimento dos Educadores que, a partir da década de 80, debateram e estiveram sempre à frente do embate político, visando à construção coletiva e democrática da valorização do magistério.

Contudo, concordamos com Hall (2005, p. 13), quando afirma:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertantes e cambiantes de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, - ao mesmo temporariamente.

Assim, perguntamos qual seria o lugar da diferença no Curso de Pedagogia? Essa identidade na formação inicial contribui para práticas educacionais inclusivas? Se o Curso de Pedagogia hoje não forma o professor especialista para atuar na educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo, entre outras, qual será o espaço de formação desses professores? Qual a política de formação inicial pensada para os professores que irão atuar nas escolas especializadas, nas classes multifuncionais, nas escolas

rurais, nas escolas quilombolas, nas escolas indígenas, etc? Hoje conhecemos apenas os espaços de formação de professores das classes regulares.

A extinção das habilitações trazidas pelas DCNs representa uma forma hegemônica de se pensar a formação do pedagogo. Propõe uma formação generalista, contrapondo-se à formação específica. A busca pela não fragmentação do conhecimento é decorrente da promoção de um currículo de base geral em detrimento da construção de um conhecimento especializado.

Para Silva (2000, p. 81), a identidade e a diferença são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva, pelo fato de ser social, se constituir por uma disputa entre grupos sociais.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode se separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Stuart Hall (2005), ao distinguir as três concepções de identidades do sujeito – sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno – permite-nos inferir que a atual configuração do Curso de Pedagogia pressupõe a formação de uma identidade fixa e unificada, característica da identidade do sujeito do Iluminismo. Nesse sentido, retiram-se as diversas identidades existentes, na busca por uma identidade nacional de base comum. Contrapõe-se então, a ideia de identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, na qual existiria nada fixo e imutável.

Entendemos que as políticas para o Curso de pedagogia, na busca de formar um profissional generalista capaz de atender às diversas demandas da sociedade, acabam seguindo a lógica do mercado. Já o sujeito pós-moderno é aquele que possui várias identidades, o que torna a sua identidade fragmentada, que vai ao encontro de um objetivo das DCNs que é instituir a base comum nacional.

Assim, cabe-nos indagar: qual seria o lugar de formação do professor da/na educação especial/inclusiva? Como as políticas públicas atuais promovem os espaços de formação e garantem a valorização do professor da educação especial/inclusiva, uma vez que o próprio documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP⁶ - 2007” prevê, em seus objetivos, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar?

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua **formação, inicial e continuada**, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2007, p. 11, grifo nosso).

Porém, com as DCNs, a formação que garanta práticas educacionais inclusivas está cerceada. Para Stuart (2005, p. 28) “[...] toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado”. Então, quais são os objetivos do silenciamento da formação do professor da/na educação especial/inclusiva?

Acreditamos que o silenciamento da formação desse professor passa por uma questão do (não)acolhimento à diferença. Diferença que não pode ser disciplinada, enquadrada, avaliada, que por relações de poder e do discurso, retira o aluno da sala de aula, diz em qual escola esse aluno pode ou não ficar, quais dias ele pode ou não assistir à aula. Diferença que diz quem pode ou não ser o professor desse aluno. Tal silenciamento também nos fala da esfera política de valorização do professor.

Essa formação, apenas delegada à formação em serviço, formação continuada ou por meio de consultorias externas às questões do cotidiano escolar, diz-nos, conforme Dubet (apud WAUTIER, 2003), que nos coloca em um jogo. Assim a escola promove o jogo da formação, no qual alguns professores ressignificam esse jogo segundo interesses críticos que se distanciam dos de outros professores que quando esse professor promove a subjetivação por meio de sua historicidade, como modo de ação social, ele para de jogar e, com reflexividade e criticidade, dá sentido a suas práticas formativas de forma dialética.

Adorno (2003) traz de forma bem clara os “Tabus” – “representações inconscientes” ou “pré-conscientes” dos eventuais candidatos ao magistério, das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a urna interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Essas representações, antes conhecidas como profissões destinadas a escravos, na tentativa de separação da mente e do corpo, são diferentes de outras profissões, como advocacia e medicina, que eram consideradas profissões liberais.

Aponta ainda:

Nesta medida, conforme a percepção vigente, o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz; quase poderíamos dizer: trata-se de alguém que não é considerado um "senhor", nos termos em que este termo é usado no novo jargão alemão, aparentemente relacionado à alegada igualdade de oportunidades educacionais (ADORNO, 2003, p. 1).

CONCLUSÕES

Nesse sentido, ao problematizar a questão da formação do professor da/na educação especial / inclusão, deparamo-nos com fatores históricos, sociais e políticos que, anteriores às DCNs já tratavam de questão de prestígio e valorização do magistério. Na pesquisa, observamos a descontinuidade das políticas de formação continuada dos professores da/na educação especial/inclusão.

Reiteramos a importância de uma fundamentação teórica que permeie as discussões nos espaços constitutivos de formação, e do desenvolvimento de políticas que garantam uma formação de qualidade.

Como podemos construir um outro formato da relação entre instituições de formação inicial e continuada locais e o poder federal no Brasil, para induzirmos uma outra lógica de tentar satisfazer carências e de levar adiante iniciativas inovadoras capazes de alterar o ambiente em que essas carências se exprimem? É preciso, sim, antes de tudo, reafirmar a posição do profissional da educação, no sentido de valorização do magistério e, principalmente, do professor da/na educação especial/inclusão, se é que estamos buscando um outro mundo possível e dentro desse novo mundo, uma concepção de escola que atenda a todos e todas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. et. al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 jul. 2008.

ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BARRETO, M. A. S. C. A formação de professores no curso de pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10, 2006, Vitória: **Anais...** Vitória: UFES, 2006.

BISSOLI SILVA, Carmem Lúcia. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Decreto-lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Decreto-lei n. 5540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

_____. **Lei n. 5564**, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional.

_____, MEC/CFE. **Parecer n. 251/62**. Brasília: Revista Documenta nº 11, 1963.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. mínimos de conteúdos e duração para o Curso de Graduação em Pedagogia.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 2**, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b. Disponível em:<<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 2 de jun. 2006.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.

Revista Educação e Sociedade, São Paulo: Campinas, ano 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 jul. 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/grupoepisteduc/teselivro.html>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**. [on-line], dez. 1999, v.20, nº.68, p. 239-277. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 3 de Jan. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARCONI, N.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisas: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretações de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SUZANE DA R. V. **Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. Dissertação de (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2007.

WAUTIER, A. M. Para uma sociologia da experiência: uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre: 2003, fasc. 9, jan/jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222003000100007>. Acesso em: 12 abr. 2009.

¹ Graduanda em Pedagogia, Bolsista PIBIC/PRPPG/UFES

² Graduanda em Pedagogia, Bolsista PIBIC/FAPES

³ Mestranda em Educação/PPGE/CE/UFES

⁴ Universidade Federal do Espírito Santo

⁵ Jesus, D. M. de. *Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam*: por diferentes trilhas. Vitória: DFEOE/PPGE/CE/UFES, 2006. Projeto de pesquisa. Mimeografado.

⁶ Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Especial.