

O CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DA REITERAÇÃO DO MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO BRASIL

Maria Helena Michels¹

Este texto tem como objetivo discutir a formação de professores para a educação especial. Como campo empírico elegeram-se a Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil, no período de 1998-2001. Subsidiaram as reflexões autores como Apple (1982), Sacristan (2000), Popkewitz (1989), Cambaúva (1988) e Bueno (1993), Skrtic (1996) e Bourdieu (1989, 1992, 2001 e 2003). Com esta análise pode-se perceber a permanência da base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia, como explicações referentes a educação especial.

The objective of this paper is to discuss the formation of teachers for special education. The Federal University of Santa Catarina, Brazil, was elected as the empirical field, in the period 1998-2001. Authors like Apple (1982), Sacristan (2000), Popkewitz (1989), Cambaúva (1988) and Bueno (1993), Skrtic (1996), and Bourdieu (1989, 1992, 2001 and 2003) supported the reflections. One can perceive with this analysis the permanence of the biological basis and in a more accentuated manner, that of psychology, as explanations referring to special education.

Introdução

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

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL/Brasil

Este estudo é parte integrante de uma tese de doutorado que também objetivou estudar a formação de professores para a educação especial.² Para desenvolvê-la utilizou-se a análise de documentos referentes à constituição e encaminhamentos do curso de Pedagogia, Habilitação Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil, no período compreendido entre 1998-2001.

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

A modalidade regular refere-se àquela oferecida por esta Instituição de Ensino Superior desde 1980, que ocorreu no espaço da universidade, compôs o curso de pedagogia, com corpo docente selecionado pela UFSC, com alunos selecionados por concurso vestibular, entre outras características. A modalidade emergencial diz respeito àquela oferecida pela mesma universidade, mas que fez parte do denominado Programa Magister (programa de formação inicial e em serviço do Governo do Estado de Santa Catarina) que funcionou nesta instituição, em parceria com a secretaria de educação do estado, que ocorreu majoritariamente na Fundação Catarinense de Educação Especial,³ com corpo docente convidado por uma coordenação própria, com alunos que (na sua maioria) eram professores das escolas especiais e que foram selecionados em vestibular específico, com grade curricular específica, entre outros elementos. Tais modalidades de curso, embora ofertadas concomitantemente pela mesma universidade, apresentaram organização acadêmico-curricular, distribuição e organização do tempo e do espaço, e constituição do corpo docente e discente que expressam as ambigüidades estruturais, que perpassam a história da formação docente no Brasil.

Para desenvolver as análises relacionadas aos currículos das duas modalidades, utilizei-me das grades curriculares e ementas das disciplinas, especificamente a parte que se refere à habilitação específica. Neste aspecto, as contribuições

² Michels, 2004.

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

teóricas de autores como Apple (1982), Sacristan (2000), Popkewitz (1989) foram de substancial importância para discutir o currículo. Ao mesmo tempo, discutiu-se a constituição histórica da educação especial no Brasil, com base nas contribuições de Jannuzzi (1985), Cambaúva (1988), Bueno (1993). Já as reflexões referentes às bases teóricas da educação especial, especificamente aquelas que demonstram suas filiações ao modelo médico-psicológico, contou com as contribuições de Skirtc (1996). E, com as contribuições de Bourdieu (1989; 2001; 2003) buscamos perceber estas bases teóricas como disposições incorporadas (*habitus*) de compreender a educação especial.

O currículo para além das disciplinas: algumas considerações

A escola e, no caso em questão, a instituição de ensino superior são espaços onde se seleciona e organiza o conhecimento disponível na sociedade, em uma determinada época.⁴ Para Apple, “[...] uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo de ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula” (Apple, 1982, p. 30).

Desta maneira, o estudo do currículo não pode estar descolado do conhecimento, da instituição escolar, dos alunos, dos professores e das relações sociais mais amplas.

O currículo não se refere somente ao que está explicitamente indicado nas grades curriculares, nas ementas das disciplinas, nas bibliografias apresentadas pelos professores, entre outros. O currículo também apreende as “[...] normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (Apple, 1982, p. 127).

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

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

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

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

É através do currículo que se apresentam as normas, competências e os valores para os quais as instituições de ensino pretendem trabalhar. A questão do currículo também se apresenta de maneira proeminente nas reflexões destes autores, quando discutem a instituição escolar, e esta está relacionada ao conhecimento.

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

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

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

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

Alguns autores já demonstraram a estreita vinculação da história da educação especial com a influência do campo da saúde e da Psicologia.⁵ Cambaúva, por exemplo, ao tratar sobre a educação dos deficientes mentais, explica a vinculação da educação especial à área médica pela "presença de casos graves com quadros, cuja patologia era profunda", além do que:

[...] o fato de o serviço de Higiene e Saúde Pública ter uma certa preocupação com a educação de deficientes mentais contribui para ter a vincu-

⁵ Destaca-se, contudo, que a influência do pensamento médico e psicológico não é observada somente na educação especial, mas perpassa toda a educação. Tal alcance ocorre, principalmente, com a entrada no Brasil do pensamento escolanovista. Sobre este assunto, ver, principalmente, Carvalho (1997).

lação de ambos os campos, que, através desse órgão, buscavam enfatizar o discurso da eugenia, pregando a necessidade de medidas que visassem à regeneração física e psíquica através dos serviços de higiene. (Cambaúva, 1988, p. 70)

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

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

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

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

Porém, o modelo médico (biológico) não está separado do psicológico. Muitas vezes eles andam juntos e chegam a ser confundidos com um conhecimento próprio da Educação Especial (Skrtic, 1996). Como conhecimento aplicado à Educação Especial, propõe modelos e procedimentos que vão guiar a prática na área. Com base no conhecimento aplicado e no conhecimento teórico (mas não de base), a área traz o conhecimento prático “[...] transmitido a los profesionales de la educación especial, en forma de habilidades y actitudes” (Skrtic, 1996, p. 36).

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

A formação de professores para a educação especial na UFSC: o predomínio do modelo médico-psicológico

No caso tomado aqui como expressão da formação de professores para a educação especial pode-se observar que a disposição presente neste curso, nas

suas duas modalidades, fica por conta da reiteração de uma vertente médico-psicológica que sustenta, historicamente, o trabalho desenvolvido com os alunos considerados deficientes e a formação de professores para a área.

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

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

Das disciplinas que podemos considerar como similares nas duas grades, destaca-se que todas têm carga horária menor na modalidade emergencial. Há uma diminuição média de 50% da carga horária das disciplinas da modalidade emergencial para a regular. Este fato pode significar que a especificidade da formação para a Educação Especial foi menor na modalidade que teve como objetivo formar para a Educação Especial (isso porque não havia outra habilitação em regime emergencial na UFSC), o que seria um contra-senso. Mas também pode indicar um certo aligeiramento, operado por este regime de formação, referente a esta especificidade. Ao mesmo tempo, demonstra ainda a centralidade dada pela modalidade regular à formação do especialista.

A disciplina, na modalidade regular, “Ensino em Educação Especial: Área Visual”, por exemplo, aborda: “[...] os métodos e técnicas de ensino para o educando com necessidades especiais. Enfatiza o Braille. Também com requisitos: a seleção e adaptação de materiais. Propõe alternativa para o arranjo de ambiente. Fornece informações sobre o uso de tecnologias. Discute estratégias de orientação e mobilidade” (UFSC, 2002, p. 141).

A disciplina similar, na modalidade emergencial, seria: “Metodologia do Ensino: Área Visual”, cuja ementa é: “1. Desenvolvimento visual. 2. O déficit visual: suas causas. 3. Funções visuais. 4. Classificação e caracterização da deficiência visual. 5. Metodologias alternativas de ensino. 6. Recursos ópticos e não ópticos. 7. Modalidades de atendimento ao deficiente visual” (UFSC, 1998, p. 16).

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

Já a disciplina “Ensino em Educação Especial: Área Mental”, oferecida pela modalidade regular, conta com a seguinte ementa: “Aprofundamento nos diferentes aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino da pessoa com necessidades especiais, valorizando seu desenvolvimento potencial: correntes, estratégias e recursos didáticos” (UFSC, 2002, p. 141).

Na modalidade emergencial a disciplina responsável pela área de deficiência mental foi: “Metodologia de Ensino: Área Mental e Múltipla”. Observa-se que o nome da disciplina sugere uma relação entre deficiência mental e múltipla, o que não corresponde à caracterização de deficiência múltipla, que pode apresentar-se como deficiência visual e auditiva, ou auditiva e física, e não envolver, necessariamente, a deficiência mental. Nesse caso, a ementa foi assim elaborada: “1. Caracterização e estudo dos processos de prevenção primária, secundária e terciária. 2. Evolução histórica do conceito. 3. Caracterização dos tipos de deficiência mental e múltipla e os processos avaliativos. 4. Alternativas de atendimento e suas metodologias na educação infantil, ensino fundamental e médio” (UFSC, 1998, p. 17).

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

A exemplo do que já observamos em relação à área mental, as ementas relativas às áreas auditiva e física, na modalidade emergencial, têm fortes marcas nas questões biológicas. Na modalidade regular as marcas parecem estar nos recursos, nos materiais e nas técnicas a serem utilizados com os alunos. Sucintamente, a modalidade emergencial propôs a discussão desta área partindo das bases biológicas, enquanto a modalidade regular fez a proposição pelos recursos e técnicas. Tal evidência demonstra a preocupação da área de Educação Especial com o que Skrtic denomina de “conhecimento prático” e convencionou chamar de “modelo hierárquico de conhecimento profissional”. Para este autor:

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

Mas este modelo (hierárquico) centrado nos métodos, técnicas e recursos tem suas bases em qual campo de conhecimento? Segundo Cambaúva (1988),

podemos relacionar tais encaminhamentos à área da Psicologia, na sua versão funcionalista. Para esta autora, "O funcionalismo, com sua proposta, nada mais faz do que assentar-se às idéias do Durkheim, visto que seu objetivo (do funcionalismo) é ver o homem como ser biológico que se adapta ao meio ambiente. Essa adaptação é, na sua base, a socialização reivindicada por Durkheim" (Cambaúva, 1988, p. 59).

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

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

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

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

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

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

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

Nesta perspectiva (médico-psicológica), a concepção de deficiência é, ao mesmo tempo, de caráter organicista, biologicamente determinado e classificatório, avaliativo. Assim, a concepção social é secundarizada.

A influência da Psicologia aparece atrelada à concepção biologizante. É nessa relação que a Psicologia se fortalece e passa a fazer parte das explicações em relação ao processo educacional, não somente das crianças consideradas deficientes, mas de todos os alunos.⁶ Com a influência do Positivismo, com base em Durkheim, a Psicologia assume papel de destaque nas discussões educacionais, principalmente nas versões funcionalista e behaviorista.

Para Cambaúva,

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

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

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

⁶ Segundo Pessotti (1984), as primeiras referências à Psicologia no Brasil ocorreram por meio de trabalhos desenvolvidos nas faculdades de Medicina.

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

Considerações finais

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

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

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

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

No caso específico ora analisado, mesmo com tentativas e com claras possibilidades de superação em relação à reiteração do modelo médico-psicológico, os sujeitos envolvidos na organização e na própria execução do curso não conseguiram romper com as disposições já apresentadas historicamente na formação

de professores, tanto as que se referem à formação em geral quanto aquelas especificamente da área da Educação Especial. Bourdieu (2003) nos indica a necessidade de pensar em “possibilidade de transformação” referendado nos “espaços de disputa” que, para este autor se fazem presentes “[...] onde só se pode conservar mudando, mudar para conservar” (Bourdieu, 2003, p. 176). Em outras palavras, o que observamos nas mudanças ocorridas no curso de Pedagogia, referentes à habilitação em foco, reafirmaram modelos, mantendo o *status quo*.

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

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

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

Referências

- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Apple, M. e King, N. R. (1989). “¿Qué enseñan las escuelas?” En: Sacristán, G. y Gómez, P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 37-53.
- Bourdieu, P. (2003). “Classificação, desclassificação, reclassificação”. En: Nogueira, M. A. e Catani, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, p. 145-183.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações pascalinas*. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (1989). “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”. En: Sacristán, G. y Gómez, P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 20-36.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ.
- Cambaúva, L. G. (1988). *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Carvalho, M. M. C. de. (1997). “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. En: Freitas, M.C de. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, p.269-287.
- Michels, M. H. (2004). *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queirós/Edusp.
- Popkewitz, T. (1989). “Los valores latentes del currículo centrado en las disciplinas”. En: Sacristán, G. y Gómez, P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 306 - 321.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Skrtic, T. M. (1996). “La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva”. En: Franklin, B. M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, p. 35 - 72.
- Universidade Federal de Santa Catarina. (1998). Centro de Ciências da Educação. *Programa Magister. Projeto de Extensão para Tramitação do Programa Magister - Pedagogia: Educação Especial - junto à Câmara de Ensino de Graduação*. Florianópolis, UFSC.
- Universidade Federal de Santa Catarina. (2002). *Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Departamento de Ensino de Graduação. Cursos de Graduação. Catálogo 2002*. Florianópolis, UFSC, Imprensa universitária.