

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Márcia de Souza **Lehmkuhl** – PUC/SP

Resumo

O texto é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação do PPGE/UFSC que teve como objetivo analisar a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE, no período de 2005 a 2009, verificando quais as vertentes teóricas aparecem de maneira recorrente nestas formações. Para isso, analisou-se documentos voltados para a formação continuada na área de Educação Especial em Santa Catarina, análise das políticas nacional e estadual de Educação Especial, buscando compreender qual perspectiva educacional proposta para a formação continuada de professores. Os dados analisados foram coletados em 195 propostas de cursos certificados pela FCEE. Com essa investigação identificou-se um predomínio de cursos destinados às Instituições Especializadas em Educação Especial, com foco nas deficiências, nas metodologias e na utilização de recursos. Como também, cursos para a rede regular com o objetivo de divulgar os princípios da educação inclusiva, em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista. Conclui-se que as proposições de formação continuada de professores nesta área não rompem com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente nas discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas de ensino para os sujeitos da Educação Especial.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Especial. Política.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

Este texto é parte integrante da pesquisa de Mestrado do Curso de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. A pesquisa buscou analisar a formação continuada de professores na área da Educação

Especial no Estado de Santa Catarina proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE, no período de 2005 a 2009, verificando quais as vertentes presentes nas formações, identificando e compreendendo qual perspectiva educacional proposta no período em tela. Para isso, analisou-se documentos nacionais e estaduais que encaminham a política educacional no Brasil e no Estado de Santa Catarina. Como também, documentos da FCEE e as propostas de cursos certificados pela FCEE neste período, cotejando com documentos oficiais nacionais, principalmente aquelas concernentes à formação de professores e a Educação Especial.

Nas análises buscou-se as contribuições teóricas do materialismo histórico dialético. Como referência para a análise dos documentos, as orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2009) foram fundamentais. O que se refere a apreciação de política educacional procuramos respaldar nossos exames nas produções de Evangelista (2001), Moraes (2003) e Shiroma (2003). Sobre formação de professores temos Shiroma e Evangelista (2003) e Michels (2004, 2005) como principais interlocutores. As discussões referentes à Educação Especial se apoiaram principalmente nos estudos de Jannuzzi (2004, 2006) e Cambaúva (1988).

De acordo com a legislação de Santa Catarina, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual (SANTA CATARINA, 2007), a formação continuada nessa área é de responsabilidade da FCEE, que deve estar articulada com as secretarias municipais e estadual de Educação e com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDRs)¹, através das Gerências Regionais de Educação (GEREDs)².

A FCEE foi criada em 1968³ e integra a estrutura administrativa do Estado como órgão coordenador e executor da política de educação especial no Estado, vinculado a Secretaria de Estado da Educação - SED. Tem como um de seus objetivos a formação “dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades”. (SANTA CATARINA, 2007).

¹ Segundo a Lei Complementar nº 381, de 7 de maio de 2007 (SANTA CATARINA, 2007), que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual, as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional terão o papel de executar as políticas públicas do Estado, nas suas regiões, como estruturas descentralizadas da Administração Pública do Estado. Atualmente há 36 Secretarias Regionais no Estado de Santa Catarina.

² As Gerências Regionais de Educação fazem parte das SDRs, com a função de gerenciar a educação nas diferentes regiões.

³ Para obter mais informações sobre a FCEE, ver em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=57, acesso no dia 15/3/2015.

A discussão da política de formação continuada no estado catarinense, é que motivou o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, na tentativa de entender a organização desta política, e como os professores que atuam na rede regular de ensino e nas instituições especializadas na área da educação especial estão sendo formados para atender o público alvo da Educação Especial. O texto está organizado em três partes: a política nacional sobre formação de professores em educação especial; a política de formação continuada em Santa Catarina; e as principais vertentes encontradas.

A POLÍTICA NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A reforma educacional, iniciada no Brasil na década de 1990, teve como um de seus focos centrais a formação de professores. Este encaminhamento é fruto de políticas balizadas por recomendações de organismos multilaterais, como: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As orientações desses organismos interferiram diretamente nos encaminhamentos legais e propositivos da educação brasileira (MORAIS, 2003). As mudanças relacionadas às políticas públicas educacionais, ocorridas na última década, são observáveis nos documentos oficiais e interferem no sistema de ensino, na organização da escola e, especificamente, na formação de professores.

As ações foram insistentemente divulgadas como algo novo, inovador. Evangelista (2001, p. 2) analisa que a insistência de uma reforma “diferente”, “um marco de uma nova era”, fez parte da reorganização da sociedade burguesa para manter a hegemonia de seus interesses, principalmente “tendo em vista convencer o público alvo de suas reformas de que elas são ‘novas’”.

Esta formação vem ganhando destaque nos documentos emanados do governo federal, que a considera fundamental para o êxito da própria reforma. Faz-se necessário então, analisar alguns documentos considerados fundamentais para a reflexão sobre o tema. Elegeu-se para análise, documentos de caráter propositivos e normativos, que tratam da formação de professores para a Educação Especial, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006); a Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDBEN nº 9304, em seu artigo 59 do capítulo V, determina que os professores especializados é que devem atuar com educandos com necessidades educacionais especiais⁴ e que sua formação deve ocorrer em nível médio ou superior. Também estabelece que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais do magistério, podendo ser oferecidas nas modalidades a distância ou presencial.

A Resolução nº 02/01 (BRASIL, 2001) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina, no artigo 2º, que “os sistemas de ensino deverão matricular a todos os alunos, e às escolas caberá a responsabilidade de organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos”. Os artigos 8º e 18º tratam da formação de professores para a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na educação básica e estabelecem que:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...];

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que estas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental [...] (BRASIL, 2001a).

Com base nos documentos nacionais e internacionais a Secretaria de Educação

⁴ A LDBEN/1996 considera os sujeitos da Educação Especial como aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), como o faz a Declaração de Salamanca (1994), que define esses sujeitos como aqueles que apresentam deficiência e superdotação, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Em relação à discussão referente à terminologia utilizada para definir os sujeitos com NEE, ver Bueno (2008).

Especial (SEESP)⁵ do MEC propôs, em 2004, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006), que tem como objetivo disseminar a política de educação inclusiva, apoiando a formação de professores nessa perspectiva. Conforme o Ministério (MEC, 2010)⁶, o programa é “voltado à formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da organização de cursos presenciais, realizados [nos] municípios-polo de todas as regiões brasileiras”. Dessa forma, o MEC disseminou cursos de formação continuada para os professores para divulgar e implementar a política de educação inclusiva.⁷

Em 2008 o MEC publicou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que apresenta como meta “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008, p. 8). O Ministério da Educação indica que a proposta de atendimento na área da Educação Especial no Brasil será desenvolvida por meio do atendimento educacional especializado (AEE), responsável por “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 10).

Neste mesmo documento encontramos o seguinte encaminhamento referente a formação de professores:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, **inicial e continuada**, conhecimentos gerais para o **exercício da docência** e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar **conhecimentos de gestão** de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17 - 18). [Sem grifos no original]

⁵ A Secretaria de Educação Especial –SEESP foi incorporada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, no ano de 2011.

⁶ Informações coletadas no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

⁷ Sobre esse programa, ver Borowsky (2010).

Observa-se aqui que os conceitos de docência e de gestão aparecem fortemente marcados, assim como nos documentos referentes a formação de professores de maneira geral. A docência é apresentada em seu sentido alargado indicando ampliação no que se refere as atividades e ao lócus de atuação desse profissional. A centralidade, neste caso, fica por conta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), eleito o lócus privilegiado de atuação desse profissional, como é possível observar no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

A esses evidências coaduna-se o destaque dado à gestão que assume lugar de destaque nessa formação. Para Shiroma e Evangelista (2003), há uma indicação clara nas políticas educacionais de que o Estado deve gerir o conjunto do magistério que deve ser por ele controlado. Para tanto, há necessidade de um “novo” profissional da educação sob o qual a formação tem papel definidor para torná-lo responsável, competente e competitivo. Para tanto, lhes são requeridas três habilidades: a técnica, a de gestão e a de agir de forma empreendedora (SHIROMA E EVANGELISTAS, 2003).

Assim o profissional deve estar apto a gerir sistemas educacionais inclusivos o que parece significar inserir crianças com deficiência nas escolas regulares e “administrar” os recursos específicos ao AEE. Parece-nos evidente a necessidade de formar um novo professor que atuará em um espectro cada vez maior de funções. Esse profissional deve ser o mais flexível possível e o mais aberto as diversidades de sua profissão e assim, atender a essa “nova” demanda o que torna a tese da reconversão bastante promissora, onde o saber teórico sucumbe ao saber fazer. (EVANGELISTA e TRICHES, 2008)

Para regulamentar o atendimento especializado do AEE, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 01 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse instrumento legal corrobora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao afirmar que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite a atuar com essa modalidade de ensino e também formação específica na área de Educação Especial. O documento não esclarece se a formação inicial deve ser em Pedagogia e qual formação específica o professor deverá ter para a Educação Especial, se inicial ou continuada. Cabe salientar que as habilitações nos cursos de Pedagogia

foram extintas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006⁸ (Brasil, 2006a).

No que se refere a formação de professores para atender alunos com deficiência destaca-se a Resolução nº 1/2006 (Brasil, 2006a), seu Artigo 5º, que afirma ser função do Curso de Pedagogia formar profissionais que atendam a diversidade, dentre elas, os alunos com necessidades especiais. Como umas das ações a ser desenvolvida neste curso, consta a integralização dos estudos que, segundo Artigo 8ª da mesma Resolução (BRASIL, 2006a) deverá propiciar vivências em algumas modalidades como a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, entre outras.

Assim, como a formação continuada de professores em Santa Catarina na área da educação especial vem sendo organizada, para atender as demandas educacionais de alunos da educação especial?

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SANTA CATARINA

As análises apresentadas neste artigo são referentes as propostas de cursos certificados pela FCEE, que totalizaram 195 cursos de formação continuada oferecidos no período de 2005 a 2009, onde foram observados os seguintes itens: título, objetivos, justificativa, público-alvo, diagnósticos da área da Educação Especial e conteúdos. As referências bibliográficas não foram analisadas, pois não constavam na maioria das propostas de cursos. A falta deste item pode indicar a fragilidade teórica da proposta de formação uma vez que compreendemos que os profissionais que formam esses professores contam com uma perspectiva teórica, mesmo que não tenham consciência dela.

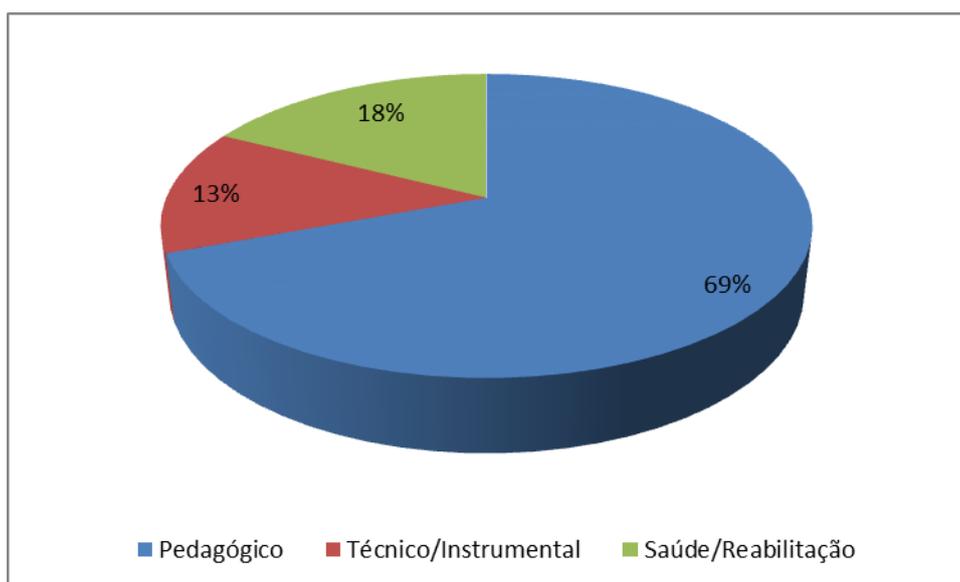
As propostas de curso foram divididas em: cursos destinados aos profissionais das Instituições Especializadas-IEs área da educação especial e cursos para os professores da rede regular de ensino. Obtivemos um quantitativo de 143 cursos para os profissionais das IEs e 52 cursos para os professores da rede regular de ensino.

As 143 propostas de cursos destinados aos profissionais das IEs foram separados em três categorias: pedagógico, técnico/instrumental e saúde/reabilitação. A primeira se refere aos cursos que tiveram como público-alvo os professores da educação especial e como finalidade discutir os aspectos pedagógicos, o atendimento especializado,

⁸ Sobre a reformulação do curso de Pedagogia ver Triches (2010).

ênfatizando a relação ensino e aprendizagem, o planejamento, o currícuo, o desenvolvimento de metodologias específicas e a avaliação. A categoria técnica engloba os cursos destinados aos profissionais das IEs que não atuam diretamente com a área educacional, como motoristas, cozinheiras, secretrios, profissionais da área administrativa. No período estudado foram disponibilizados cursos a esses profissionais com a intenção de instrumentalizá-los na utilização de recursos específicos, considerando a função técnica, tais como: curso de manipulação de alimentos, primeiros socorros, informática básica, cursos de LIBRAS para a comunidade, confecção de jogos e materiais adaptados, seminário de acessibilidade, palestras sobre a FCEE. J já na categoria saúde/reabilitação reunimos os cursos destinados aos profissionais ligados à saúde, como fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo e assistente social, cujo foco de formação era a área da saúde, incluindo questões relativas à reabilitação,  avaliação diagnóstica e ao atendimento clínico.

No Gráfico 1 podemos verificar a concentração de cursos na área pedagógica. Das 145 propostas de cursos, 99 se enquadram na categoria pedagógica (69%), 19 na técnico/instrumental (13%) e 25 na categoria saúde/reabilitação (18%). Mas como estes cursos de caráter pedagógico foram organizados?



Gráfico 2 – Elaborado com base nos dados sobre cursos promovidos pela FCEE para as IEs - 2005 a 2009

Fonte: Projetos de Curso da FCEE no período de 2005 a 2009

Ao analisar as 99 propostas de cursos da categoria pedagógica, por meio da leitura dos títulos, objetivos, justificativas e conteúdos, verificamos a frequência das de indicação de diagnóstico em cada curso. Foram identificados, 14 categorias de

diagnóstico descritas na tabela 1.

Tabela 1 – Categorias de diagnóstico identificadas nas propostas de cursos para as IEs - 2005 a 2009

Diagnóstico	Propostas de cursos
Deficiência mental	37
Autismo/ TID	16
Deficiência auditiva/surdez	14
Necessidades educacionais especiais	12
Deficiência visual	11
Pessoas com deficiência	6
Deficiências múltiplas	5
Altas habilidades/superdotação	3
Portadoras de deficiência	2
Surdocegueira	2
Paralisia cerebral	2
Síndrome de Down	2
Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade	2
Dificuldades de Aprendizagem ⁹	1
Total	115

Fonte: Elaborada com base nas propostas de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

Percebe-se que o total das categorias de diagnósticos foi maior que o total de propostas analisadas na área em questão, fato que ocorreu porque em várias propostas havia mais de uma categoria de diagnóstico mencionada.¹⁰ Os dados evidenciam que a categoria com maior incidência foi de deficiência mental. Esse diagnóstico é referido em 37 propostas de cursos, seguido do autismo/TID com 16 e da deficiência auditiva/surdez com 14. A expressão “necessidades educacionais especiais” aparece em 12 propostas. Já os diagnósticos de deficiências múltiplas e paralisia cerebral foram citados em cinco e em duas propostas respectivamente. Ressalta-se que nenhuma proposta de curso mencionou a categoria deficiência física.

A categoria deficiência mental foi mais recorrente (32% dos cursos), este fato pode ter ocorrido devido ao número de IEs no Estado de Santa Catarina na área da

⁹ Esta categoria foi identificada como uma diferenciação da deficiência mental.

¹⁰ Essa questão também estará presente nos demais itens analisados, pois o total de cursos será sempre menor que as categorias em tela.

deficiência mental, conveniadas com a FCEE. Atualmente a FCEE mantém convênio com 195 IEs na área da deficiência mental, nove na área da deficiência auditiva, quatro na área do autismo, cinco na área da deficiência visual e três na área de deficiências múltiplas, num total de 216 instituições conveniadas com a FCEE para o atendimento dos sujeitos da Educação Especial.¹¹

Em relação a indicação de aspectos pedagógicos, constatamos nos objetivos das propostas de cursos, o foco predominante na prática pedagógica, como também no planejamento das atividades e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Das 99 propostas de cursos analisadas, 50 apresentaram no seu objetivo, as indicações de práticas pedagógicas; 29 apontavam o termo planejamento; 20 propostas de curso indicavam avaliação; 12 apontavam o foco na metodologia; seis indicavam no objetivo a alfabetização; cinco indicavam a preocupação com a educação profissional; cinco com o processo de ensino e aprendizagem; dois indicavam a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico e dois sobre currículo.

Nesta análise, verificamos a concentração de propostas de curso enfatizando as práticas pedagógicas como principal encaminhamento do curso. Sobre a questão da prática pedagógica, Shiroma (2003), considera que há uma exigência de formação continuada do professor, enfatizando o “saber fazer”, a prática docente, com o propósito de orientar a prática pedagógica e a resolução de problemas imediatos e deslegitimando a relação dos conhecimentos teóricos e práticos. O conceito de prática pedagógica está intimamente ligada ao “fazer docente”, que sugere uma formação baseada na experimentação de atividades profissionais, na reprodução de práticas sem a preocupação com a crítica do fazer prático.

Em relação ao foco dos trabalhos fica evidente a preocupação dos cursos com a implantação da Política de Educação Especial, como também, a instrumentalização dos recursos ou técnicas para os professores no atendimento específico aos sujeitos com deficiência mental, autismo, deficiência auditiva e visual, como revelam os dados quantitativos apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Foco dos trabalhos nas propostas de cursos para as IEs - 2005 a 2009

Foco dos trabalhos	Propostas de curso
Política de Educação Especial	22
Planejamento	21

¹¹ Os dados foram disponibilizados pela Supervisora de Educação Especial da FCEE.

Inclusão	15
Elaboração conceitual	13
Método TEACCH	13
LIBRAS	12
Braille e Sorobã	9
Educação Inclusiva	7
Uso de tecnologias	4
Teoria da atividade	3
Educação profissional	3
Total	125

Fonte: Elaborada com base nas propostas de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

O foco de trabalho analisados se concentrou na implantação da Política de Educação Especial (com maior ênfase em 22 cursos) e nos referenciais teóricos, como a elaboração conceitual¹², citada em 13 propostas de curso, e a teoria da atividade¹³, em três. O método TEACCH, específico para o atendimento dos sujeitos com diagnóstico de autismo, foi encontrado em 13 propostas cursos e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ganhou ênfase em 12 cursos.

Em relação aos cursos destinados aos professores da rede regular de ensino, observamos que nos 52 cursos propostos pela FCEE ou em articulação com as GERED, tiveram como encaminhamento o trabalho na área pedagógica, conforme previsto nos objetivos, justificativas e conteúdos. Na análise, verificou-se sete categorias de diagnóstico recorrentes na área da Educação Especial, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Categorias de diagnóstico identificadas nas propostas de cursos para a rede regular de ensino - 2005 a 2009

Diagnóstico	Propostas de curso
Deficiência auditiva	25
Alunos com deficiência	8
Deficiência mental	5

¹² Segundo a FCEE, a elaboração conceitual é entendida como um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências e apreender os conceitos sociais, resultando de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados. (Informação retirada do material organizado pela FCEE para os cursos oferecidos aos professores).

¹³ A teoria da atividade tem como princípio a abordagem histórico-cultural da psicologia russa de Vygotsky, Leontiev, Luria e outros pesquisadores. Ela embasa a Proposta Curricular de Santa Catarina. (Idem).

Necessidades educacionais especiais	4
Portadores de deficiência	4
Deficiência visual	4
Altas habilidades/superdotação	2
Total	52

Fonte: Elaborada com base nas propostas de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009.

Observa-se que a área mais discutida nas propostas de cursos para professores da rede regular está relacionada aos sujeitos com deficiência auditiva. Ela é o foco de 46% (25 no total) das propostas de curso.

Os dados referentes aos termos relacionados aos aspectos pedagógicos foram encontrados em 22 propostas de curso a relação com a prática pedagógica, ou seja, em 44% do total dos cursos para a rede regular. Outros termos encontrados foram: planejamento, avaliação e adequações curriculares em seis cursos respectivamente, como também, projeto político-pedagógico, elaboração conceitual e currículo em quatro propostas de cursos cada termo; dois indicando a alfabetização e um sobre metodologia.

Em relação ao foco das propostas de curso para os professores da rede regular de ensino observa-se que, predominantemente foi indicado o ensino de LIBRAS, de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 4 - Foco dos trabalhos nas propostas de cursos para a rede regular de ensino - 2005 a 2009

Foco dos trabalhos	Propostas de curso
Ensino de LIBRAS	23
Educação Inclusiva	13
Política de Educação Especial	7
Atendimento ao deficiente visual	4
Atendimento ao sujeito com altas habilidades	2
Sexualidade	1
Total	50

Fonte: Elaborada com base nas propostas de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009.

Comparando as Tabelas 3 e 4, constatamos que 25 propostas de curso tinham como indicação a deficiência auditiva como categoria de diagnóstico, e como foco dos cursos o ensino de LIBRAS, demonstrando novamente que o principal objetivo da formação continuada para os professores da rede regular de ensino é instrumentalizar o professor para se comunicar com os alunos com deficiência auditiva e não

necessariamente ensinar. Esta afirmação é possível, ao considerar que somente seis propostas utilizaram termos como planejamento, avaliação e adequação curricular para tratar das questões pedagógicas, identificadas nos conteúdos das propostas de curso. Indicando o caráter instrumental e tecnicista das proposições, nas quais o importante são as técnicas utilizadas como forma de solução para as dificuldades de ensino aos sujeitos com deficiência.

Para Cambaúva (1988) a área da educação especial tem dois encaminhamentos educacionais, um de caráter desenvolvimentista, que tem como proposta o desenvolvimento máximo das potencialidades do sujeito, e outro tecnicista, que impõe técnicas e procedimentos que permitam este desenvolvimento. Segundo a autora é possível afirmar que, “embora não se desloque do indivíduo a causa de seus problemas, atribui-se à metodologia de ensino, às técnicas instrucionais e de treino de comportamento, um papel fundamental.” (CAMBAÚVA, 1988, p. 112)

Gilberta Jannuzzi (2004) afirma que a proposta de trabalho na área da Educação Especial se fundamenta em três grandes blocos de vertentes: as que centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, denominadas de médico-pedagógica e psicopedagógica; as que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto, onde a educação é entendida como a única responsável pela transformação social, a “educação como a redentora” (JANNUZZI, 2004, p. 10-11) e para isso os conceitos como: Integração e Inclusão são utilizados. E por fim, o bloco de concepção que considera tanto a complexidade do indivíduo num momento histórico específico, que pensa a educação como momento mediador, condicionado pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas capaz de atuar na transformação desse contexto social. (JANNUZZI, 2004)

As vertentes que centralizam na manifestação orgânica da deficiência vêm influenciando diretamente a área da Educação Especial, especialmente por enfocarem as características individuais dos sujeitos e a categorização da patologia. Estas concepções nos mostram que a área da educação especial sofreu influência direta das áreas da medicina e da psicologia, denominadas pela autora de médico-pedagógica e psicopedagógica.

Esse encaminhamento escolar não tratava de analisar os conteúdos trabalhados em sala de aula ou de verificar o porquê do não aprender e dos rendimentos insatisfatórios, mas sim de identificar o defeito no aluno.

Cambaúva (1988) considera que em uma sociedade com princípios liberais

baseados em uma ciência intervencionista, como o positivismo, “a normalidade é tudo o que é regular, desejável; seu inverso é fenômeno patológico.” (1988, p. 40) e com esta concepção é que muitos alunos que não se enquadravam na padronização social vigente eram excluídos socialmente e encaminhados para instituições especializadas.

Em análise da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva e da Política de Educação Especial de Santa Catarina, percebe-se a manutenção dos modelos apresentados por Jannuzzi (2004 e 2006), prevalecendo o encaminhamento com foco na patologia, nas causas orgânicas, nas técnicas e métodos, e não se discute o ensino destes sujeitos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

Pudemos verificar, neste estudo, que a formação continuada dos professores foi predominantemente de caráter pedagógico, com ênfase no termo prática pedagógica em 48% das propostas para as IEs e para a rede regular de ensino. Nas propostas de cursos, a prática pedagógica é orientada para o “saber fazer” ou saber atender os alunos (sujeitos da Educação Especial) sem a preocupação com a crítica do fazer prático, uma forma de “desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 20) em nome de um novo “modelo técnico” (MORAES, 2007, p. 6).

Mesmo tendo um caráter pedagógico, as 99 propostas de curso para as IEs e as 52 para a rede regular de ensino tiveram como foco as deficiências e não as questões educacionais, nos remetendo ao modelo médico-pedagógico, onde as questões biológicas definem as questões pedagógicas. Isso se verificou na significativa concentração de propostas que tiveram como principal objetivo discutir a deficiência mental, o autismo, a deficiência auditiva e as necessidades educacionais especiais, mesmo referindo-se, nos objetivos e nas justificativas, à prática pedagógica e ao encaminhamento na perspectiva de educação inclusiva.

Com base na análise dos dados, observamos a prevalência de cursos destinados às IEs com o objetivo de discutir os sujeitos com diagnóstico de deficiência mental e autismo. O mesmo encaminhamento foi verificado nos cursos para os professores da rede regular de ensino, que em maioria enfatizaram o atendimento aos sujeitos com deficiência auditiva/surdez e ao ensino de LIBRAS.

Predomínio de formação para as IES em comparação as formações para as escolas da rede regular de ensino. Jannuzzi (2006, p. 94) afirma que “um dos motivos

alegados como impulsionador do atendimento ao deficiente em todos os campos de atuação, inclusive o educacional, tem sido a filantropia”. Tal afirmação incita a refletir sobre o número expressivo de IEs em Santa Catarina e conseqüentemente o número significativo de propostas de cursos analisados neste estudo para essas instituições (145 propostas de curso). Segundo a autora, a palavra filantropia derivada do grego e significa “amor à humanidade, humanitarismo, caridade” (JANNUZZI, 2006, p. 94).

Importa ainda ressaltar que a grande concentração de cursos para as IES evidencia a preocupação do Estado na formação de professores das entidades privadas, de caráter assistencial, filantrópica, mantidas por organizações não governamentais. Com isso, percebe-se a relevância que as instituições privadas têm no território catarinense e a contradição na formação continuada de professores, já que os encaminhamentos da política nacional são na perspectiva inclusiva e não de permanência dos alunos da educação especial em instituições especializadas.

Em relação as propostas de cursos destinados aos professores da rede regular de ensino (52 propostas) destaca-se que nestas foram discutidas predominantemente a educação inclusiva como política a ser implementada.

Outra questão observada nos cursos para professores das IEs e especialmente para os professores da rede regular de ensino foram as propostas que evidenciaram métodos e técnicas para instrumentalizar o atendimento específico aos sujeitos com deficiência auditiva e visual (rede regular de ensino) e deficiência mental e autismo (Instituições Especializadas). A ênfase nas técnicas e recursos para determinados diagnósticos vem acompanhando a área da Educação Especial ao longo da história (Jannuzzi, 2004 e 2006 e Cambaúva, 1988). Nessa perspectiva, o diagnóstico desses sujeitos é imprescindível para o encaminhamento de técnica e metodologias específicas para a área de deficiência em detrimento da complexidade das demandas da educação.

O diagnóstico dos sujeitos é o que encaminha a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial em Santa Catarina, o que denota contradição, já que os documentos catarinenses oficiais e oficiosos orientam na direção de uma perspectiva de Educação Inclusiva, mas a ênfase se mantém na patologia e conseqüentemente em métodos e recursos.

A análise dos dados confirma a hipótese que a formação continuada de professores proposta pela FCEE evidenciam as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica predominantes nas abordagens centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial. Segundo Michels (2005), a formação

de professores na área da Educação Especial não consegue romper com o modelo médico-psicológico, permanecendo os mesmos encaminhamentos.

Diante do exposto, concluímos que os “novos” encaminhamentos das políticas de Educação Especial proferidos nos documentos legais e orientadores, nacionais e estaduais, na perspectiva da educação inclusiva trazem elementos que perpetuam a história da educação especial no Brasil. O mesmo ocorre na política de formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, na qual se evidenciam vertentes pedagógicas presentes há muito tempo nessa área.

Compreendendo que a superação desse modelo de formação está relacionada a análises críticas da área que busquem suplantam o *status quo* estabelecido na Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BOROWSKY, Fabíola. **Formação continuada de professores no Brasil**: análise do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>> Acesso em: 7 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:
<<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015. (2001).

_____. **Resolução CNE nº1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p.11. Disponível em:
<http://www.ufrj.br/graduacao/paginas/docs_diretrizes/pedag_rcp01_06_resol.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2015. (2006a)

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <blogdocne.blogspot.com/2009/.../resolucao-cneceb-n-042009.html>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, São Paulo, 1988.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil**. In: LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquiza (Org). Políticas educacionais e qualificação docente. Cascavel/PR, 2001, p. 13-30.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: **Anais VII Seminário REDESTRADO** “Nuevas Regulaciones en América Latina”, Buenos Aires/Argentina, 3 a 4 de julio de 2008. CLACSO; AGENCIA: Argentina.

JANNUZZI, Gilberta. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Rev. Brasileira de Ciências Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

LEHMKUHL, Márcia de S. **Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2011

MICHELS, Maria Helena. **Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico**. Rev. Bras. Ed. Esp., v.11, n.2, Mai.-Ago, Marília, SP, 2005. p.255-272.

_____. **A Formação de Professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): Ambiguidades Estruturais e a Reiteração do Modelo médico-Psicológico**. 2004. 169p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Educação Especial, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. Texto base para o minicurso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação, GT 17, 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalho_gt_17.html>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial**. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, fev. 2006.

_____. **Lei Complementar nº 381/07**. Procuradoria Geral do Estado, legislação estadual. Disponível em: <<http://server01.pge.sc.gov.br/legislacaoestadual/2007/000381-010-0-2007-001.htm>> Acesso em: 3 de outubro de 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva – Rev. do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, 2005, p. 427-446.