

Maria Helena Michels
Organizadora

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Propostas em questão

NUP
NÚCLEO DE
PUBLICAÇÕES



MARIA HELENA MICHELS
(Organizadora)

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO BRASIL: PROPOSTAS EM QUESTÃO**

UFSC - CED - NUP

FLORIANÓPOLIS, SC
2017

A formação de professores em Educação Especial no Brasil: propostas em questão ©2017
Permitida a reprodução para fins não comerciais desde que citada a fonte.

ORGANIZAÇÃO

Maria Helena Michels (GÉPETO/UFSC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Luiz Carlos Cancellier de Olivo - Reitor (*in memoriam*)
Ubaldo César Balthazar - Reitor (*pro tempore*)
Alacoque Lorenzini Erdmann - Vice-Reitora

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta - **Diretor**
Roseli Zen Cerny - **Vice-Diretora**

NÚCLO DE PUBLICAÇÕES

Camila Monteiro de Barros, David Antônio da Costa,
Diana Carvalho de Carvalho, Eliane Santana Dias
Debus, Giandrea Reuss Strenzel, Gilka Elvira Ponzi
Girardello, João Nilson Alencar, Lilane Maria de Moura
Chagas, Marcos Edgar Bassi, Marli Dias de Souza Pinto,
Olinda Evangelista, Patrícia Laura Torrighia, Regina
Ingrid Bragagnolo, Sandra Mendonça, Suzani Cassiani -

Comissão Editorial

Diana Carvalho de Carvalho - **Coordenadora**
Bethânia Negreiros Barroso e Jorge Cordeiro Balster -
Editoria Técnico-Administrativa

Diagramação e capa (Criação e Layout)

Trem da Ilha Serviços Editoriais

Imagem da capa

Aquarelável
Original: tamanho A4, aquarela em papel 180g
Artista Plástica: Judith Cavalcanti

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da UFSC

F723

A Formação de Professores de Educação Especial
no Brasil: propostas em questão / Maria Helena
Michels (Organizadora). - Florianópolis : UFSC/
CED/NUP, 2017.
274 p. : graf., tabs.

Inclui bibliografia.

1. Professores de educação especial - Formação.
2. Educação especial. I. Michels, Maria Helena.

CDU(2007) : 371.13(81)

IMPRESSO NO BRASIL - PRINTED IN BRAZIL

ISBN: 978-85-64093-74-4

O GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho vincula-se ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Congrega professores do CED e de outras instituições de ensino superior e alunos de graduação e pós-graduação e professores da rede pública de ensino. Desenvolve pesquisas desde 1995 sobre inúmeros aspectos da educação no âmbito das políticas públicas e com uma perspectiva teórico-metodológica de inspiração marxista. Site: <http://gepeto.ced.ufsc.br/>

SUMÁRIO

7 **Prefácio**
José Geraldo Silveira Bueno

11 **Apresentação**
Maria Helena Michels

PARTE I A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

CAPÍTULO I
A formação de professores para a Educação Especial no Brasil
23 Maria Helena Michels

CAPÍTULO II
O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial
Kamille Vaz
59 Maria Helena Michels

CAPÍTULO III
A formação inicial dos professores de Educação Especial no Estado de Santa Catarina
89 Bárbara Karolina Araújo

PARTE II
**A formação continuada de professores de
educação especial**

CAPÍTULO IV
**Bases teóricas da política de formação continuada
do MEC**
157 Fabíola Borowsky

CAPÍTULO V
**A formação continuada em Educação Especial no
Estado de Santa Catarina**
221 Márcia de Souza Lehmkuhl

273 **Sobre as Autoras**

PREFÁCIO

Ser convidado pela Prof. Dra. Maria Helena Michels, da Universidade Federal de Santa Catarina, para prefaciar a coletânea que organizou sobre a formação de professores de educação especial no Brasil é motivo de muito orgulho e satisfação para este velho professor que está para completar 50 anos de jornada nesse campo.

Muito orgulho pelo reconhecimento por parte de acadêmica que tem se destacado não só nas suas próprias produções, mas especialmente pela sua atuação, juntamente com outras docentes da UFSC que integram o GEPETO - Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho, na formação de novos quadros acadêmicos da educação especial, cujo fruto se revela na presente obra.

Este sentimento fica ainda mais forte na medida em que pude, lá no início deste novo século, dar alguma contribuição à sua formação, como seu orientador de doutorado, que redundou em tese reconhecida nos meios acadêmicos pela sua qualidade e originalidade. Se mereço algum crédito pela orientação oferecida, o mérito maior, sem dúvida, é dela que produziu investigação sobre o currículo de formação de professores de educação especial em Santa Catarina, que tem servido de referência a inúmeras pesquisas posteriores

A partir daí, e desde a sua incorporação definitiva na UFSC, a Profa. Maria Helena tem se destacado como uma das acadêmicas mais qualificadas no campo da educação especial, o que se pode comprovar pelas pesquisas que desenvolve, particularmente aquelas que envolvem a formação e prática docentes.

Se esses são alguns dos motivos de orgulho pelo gentil convite, a possibilidade de poder deixar registrada a satisfação de convívio e pessoal com ela é ainda maior do que o orgulho.

Desde o momento em que, pela primeira vez, exatamente no primeiro ano do novo milênio, iniciei meu contato com a professora, fui cativado pelo seu jeito meigo de tratamento, sentimento esse que foi se intensificando a cada encontro, a cada aula, a cada conversa. De lá para cá, foram vários os momentos que pudemos manter interlocução acadêmica e interação pessoal, os quais, para meu gosto, em número muito menor do que gostaria, dada a distância que nos separa nesse enorme País.

De qualquer forma, sempre que pude estar com ela, constatei que, oculta por essa ternura pessoal com que trata seus interlocutores, encontra-se uma acadêmica forte, de posição política firme e consistente, que não abre mão de suas convicções, mesmo que contra a corrente.

Nesse sentido, não posso deixar de expressar a minha satisfação, acadêmica e pessoal, por prefaciara uma obra organizada por uma professora que se coloca firmemente contra o desmonte das parcas políticas sociais construídas nesta “Velha Nova República”, que tem sido levado a cabo, mais uma vez, pela tradição política golpista que assola o País desde a sua independência.

Por fim, no que se refere ao conteúdo da presente coletânea, vale a pena destacar a relação entre as políticas nacionais de formação de professores para a educação especial e aquelas implementadas no Estado de Santa Catarina.

Cada vez mais fico convencido de que, ao lado de produções que avaliem as políticas nacionais, há que se debruçar sobre as políticas regionais e/ou locais, dado que o princípio do federalismo, tal como foi incorporado pela política brasileira, foi propício para produzir os efeitos esperados pela literatura sobre federalismo e políticas públicas: superposição de ações; desigualdades territoriais na provisão de serviços e mínimos denominadores comuns nas políticas nacionais (Arretche, 2004).

Por todas as razões expostas, este velho professor só tem que agradecer à sua querida amiga, Maria Helena, pela honra concedida para que eu prefaciasse a coletânea por ela organizada.

SP, outubro de 2017
José Geraldo Silveira Bueno

REFERÊNCIA

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil problemas de coordenação e autonomia. São Paulo em perspectiva, 18(2) 17-26, 2004.



APRESENTAÇÃO

Maria Helena Michels

O presente livro tem como objetivo tratar do tema formação de professores de Educação Especial, tanto em nível de graduação (Curso de Pedagogia) como na formação em serviço e continuada.

Buscando compreender a Educação Especial como parte constituinte da Educação, secundarizando seu adjetivo, é que tivemos como encaminhamento procurar expressar a compreensão sobre Educação nas suas múltiplas expressões. Nas palavras de Soares (1999, p. 12),

Tomar, então, como objeto de conhecimento um ramo da Educação Especial ou a Educação Especial nas suas várias especializações e desconsiderar o seu isolamento da Educação (comum) é, ao meu ver, ignorar o componente fundamental do objeto que está se propondo conhecer. A sua adjetivação é a sua própria constituição enquanto objeto, mas que só pode ser apreendida, globalmente, se remetida ao seu substantivo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), no Artigo 58, “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Porém, mesmo sendo legalmente referida como “modalidade de ensino”, a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino. Esse atributo de subsistema lhe é conferido,

pois “[...] funciona de modo peculiar, observável nos alunos, professores, recursos, políticas, entre outros” (Michels, 2000, p. 52). Mas, apesar de tal funcionamento, a lei explicita a relação entre Educação Especial e Educação Regular, especificamente quanto ao local onde a primeira deve ocorrer – preferencialmente na rede regular de ensino.

A Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional. Podemos relacionar esta discussão com a afirmação de Leher (2009, p. 230) segundo a qual, “[...] a exclusão está relacionada, historicamente, ao processo constitutivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo”.

É nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista. A sociedade moderna tem como necessidade “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos. Para Cambaúva (1988, p. 5),

[...] elegeu-se o pensamento positivista, enquanto matriz de pensamento, que como já dissemos, é uma das formas de pensamento que compõe o conteúdo original implícito no conjunto dos trabalhos acerca da E.E. [Educação Especial]. Isto se dá no próprio aparecimento da E.E. enquanto instituição, na medida em que se necessita classificar, rotular indivíduos que não estão de acordo com a ordem vigente e assim encaminhá-los na vida para que possam, de uma forma ou de outra, contribuir para a ordem e progresso da sociedade em que vivem.

A Educação Especial assume, nesta relação, a função de colaborar com a máxima do pensamento positivista (ordem e progresso), adaptando os indivíduos à necessidade social ou se encarregando de “esconder” da sociedade os sujeitos que não podem ser “ajustados”. Historicamente,

instituições e serviços foram criados para “abrigar” estas pessoas tidas como inadequadas para a sociedade. Exemplo disso são os abrigos para menores infratores, prisões, manicômios, instituições e escolas especiais para deficientes, hospitais psiquiátricos, entre outros.¹ Especificamente relacionados à educação, foram sendo criados diferentes espaços, como as instituições especializadas, as escolas especiais, as salas de recurso, as classes especiais, as salas de apoio, a escola especial e instituições de abrigo, que tinham como função desenvolver atividades (nem sempre de caráter pedagógico) com pessoas que tivessem uma deficiência aparente ou que apresentassem alterações de ordem intelectual, sensorial, psicológica. Nos anos 2000, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial para Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) o Atendimento Educacional Especializado passa a ser o espaço privilegiado para o atendimentos das crianças sujeitos da educação especial.

Porém, é nesta constituição histórica que a área da Educação Especial vem se consolidando. Neste sentido, Bueno (1993, p. 15) afirma que a área “[...] tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência”.

A história da Educação Especial até os anos 2000, mesmo com a política de inclusão a partir de então, parece implicar não somente o processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados deficientes, mas também orienta a formação dos professores para a área.

No Brasil a formação de professores de educação especial estava a cargo do Curso de Pedagogia – habilitação educação especial. Esta habilitação teve por função preparar os professores para atuarem com alunos sujeitos da educação especial.² Além desse curso desde

1 Sobre estas instituições, ver Goffman (1961), Pessotti (1984), Bueno (1997).

2 Segundo consta no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) são considerados sujeitos da educação especial aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e aqueles com altas habilidades/superdotação.

a década de 1980 temos no país outro curso de Graduação que forma estes profissionais, qual seja, o curso de Educação Especial.³ Com a política nacional de cunho inclusivo outros profissionais passam a ser formados para atender estes sujeitos na escola regular. Estamos falando dos profissionais de apoio e do professor do Atendimento Educacional Especializado (EED). Para os primeiros ainda não temos uma formação específica. Já para os professores do AEE são oferecidas, então, a formação em nível de graduação em licenciatura em Educação Especial e os cursos de aperfeiçoamento, principalmente aqueles estimulados por programas do governo federal.

Muitos teóricos (Bissolli da Silva, 1999; Brzezinski, 1996; Freitas, 1999; Assen de Carvalho, 1997, entre outros) tratam a formação de professores nos cursos de Pedagogia como objeto de preocupação. Isso também ocorre na especificidade da formação de professores para a Educação Especial, na qual pesquisadores como Bueno (1999), Omote (1996) e Mazzotta (1993), para citar alguns, abordam o tema indicando questões relevantes para a discussão.

Com esse livro procuramos contribuir com as discussões referentes ao tema, com especial atenção às propostas de formação tanto em nível nacional como em nível estadual, especificamente para o estado de Santa Catarina.

Minha inserção na temática formação de professores ocorreu com meu Curso de Doutorado, elaborada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.⁴ Indagava como ocorriam as formações de professores para a

³ Em relação as Instituições Públicas de Ensino Superior, na década de 1980 surge o Curso de Graduação em Educação Especial na UFSC e nos anos 2000 a UFSCar também passa a formar profissionais em curso de licenciatura em Educação Especial. Também nos anos 2000, algumas instituições privadas passam a oferecer estes cursos, para atender principalmente a formação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, como mostra Vaz (2013).

⁴ Tese de Doutorado defendida em 2004 que teve como título "A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico".

Educação Especial nos cursos de Pedagogia. Mais precisamente: quais ambiguidades constituíram a formação destes professores, em nível superior? Para a elaboração dessa questão, parti do pressuposto de que as ambiguidades presentes na formação desse profissional teriam se naturalizado. Daí o entendimento de que estas múltiplas possibilidades (ou imprecisões) se tornaram *habitus* no curso que forma os professores para atuarem na Educação Especial.⁵ Buscando analisar a questão referida adotei como expressão dessa formação, em nível superior, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos 1998 e 2001.

Após esta pesquisa de doutorado, tive a oportunidade de orientar e/ou acompanhar pesquisas desenvolvidas em meu grupo de pesquisa e estudo (Grupo de Estudo sobre Política Educacional e trabalho - GEPETO)⁶ que trataram da formação de professores para a educação especial após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) que buscamos socializar neste livro.

Este livro está organizado em duas partes. Na Parte I *A formação de professores de educação especial em nível de graduação* buscamos apresentar as pesquisas que tratam a formação inicial de professores de educação especial deste o surgimento da habilitação em educação especial nos Cursos de Pedagogia, passando pela atual proposta da política de formação e chegando a pesquisa que retrata esta formação no estado de Santa Catarina. No Capítulo I - *A formação de professores para a Educação Especial no Brasil*, Maria Helena Michels apresenta sua pesquisa onde discute a formação de professores para a Educação Especial no Brasil sua própria história. Faz isso analisando a Educação Especial na sua relação com a educação e a lógica que orienta o espaço das pessoas consideradas deficientes nesta organização social; apresenta o tipo de formação que se buscou para os professores dos alunos da educação especial no conjunto

5 Habitus compreendido aqui, conforme Bourdieu (2003) como disposição incorporada para pensar, agir, sentir.

6 Grupo formado em 1995.

da formação de professores, em quais espaços e tempo se constitui esta formação.

No Capítulo II - *O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial*, Kamille Vaz e Maria Helena Michels, levantam alguns pressupostos que dão suporte à política de formação docente no Brasil e, em específico, à formação dos professores de Educação Especial (EE), a partir das reformas educacionais que se iniciam no final do século XX e início do XXI. Para as autoras as reformas educacionais impulsionaram políticas que modificam a concepção de educação especial no país e a própria proposição de formação de professores para a educação especial.

Agrega-se a essa discussão, no Capítulo III - *A formação inicial dos professores de educação especial no estado de Santa Catarina*, Bárbara Karolina Araújo nos apresenta um retrato da formação destes professores no Estado de Santa Catarina. Compreendendo a política nas suas contradições, seu foco principal é a formação dos professores que atuam em classe comum da rede regular de ensino com os alunos público alvo da educação especial que no estado de Santa Catarina denomina-se “Segundo Professor de Turma” (SPT).

Na Parte II deste livro intitulado *A formação continuada de professores de educação especial*, procuramos adensar as discussões que se referem à formação continuada dos professores de Educação Especial, tanto nas proposições políticas em nível nacional como nas propostas de curso no estado catarinense.

Fabíola Borowsky, no Capítulo IV - *Bases teóricas da política de formação continuada do MEC*, analisou a política de formação continuada de professores da Educação Especial, do ano de 2007, proposta e efetivada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Nessa investigação procurou analisar os fundamentos teóricos que embasam o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Indicando que os documentos

anunciam que a proposta de formação se baseava em “novos referenciais pedagógicos da inclusão” a autora tratou de compreender os fundamentos dessa perspectiva política.

No Capítulo V - *A formação continuada em educação especial no estado de Santa Catarina*, Márcia de Souza Lehmkuhl expõe a formação continuada, oferecida pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), aos professores da Educação Especial, no período de 2005 a 2009. Buscando verificar quais vertentes pedagógicas aparecem de maneira recorrente nas propostas de formação elaboradas pela FCEE, a autora cotejou as proposições das políticas nacional e estadual para a área de Educação Especial, relacionando-as com as propostas (ementas, carga horária, objetivos) dos cursos propostos por esta fundação aos professores do estado de Santa Catarina.

Com estas reflexões acreditamos contribuir com as necessárias discussões sobre a formação de professores no Brasil e, especificamente, com a formação de professores que atuam com sujeitos da educação especial.

REFERENCIAS

ASSEN DE CARVALHO, M. C. A. de. *A Formação de professores para o ensino fundamental: o discurso da eterna provisoriedade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

BISSOLLI DA SILVA Carmem Silvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do Nosso Tempo).

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 145-183.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96*. 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 3, n. 5. Piracicaba, SP: Unimep, 1999, p. 7 – 25.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

_____. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997, p. 159-181.

CAMBAÚVA, L. G. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

FREITAS, H. C. L. de. A formação dos professores da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, M.A. V. e SILVA JUNIOR, C. A. da. *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. v. 2. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 103-127.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (Orgs). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MICHELS, M. H. *Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queirós/Edusp, 1984.

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

VAZ, Kamille. *O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa*. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.



PARTE I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO



CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Maria Helena Michels

Discutir a formação de professores para a Educação Especial no Brasil apresentado sua própria história é o objetivo principal de capítulo. Para tanto, buscou-se refletir sobre a qual Educação Especial está se referindo, bem como sobre a lógica que orienta o espaço das pessoas consideradas deficientes nesta organização social, o tipo de formação que se busca para os professores dos alunos da educação especial no conjunto da formação de professores, em quais espaços e tempo se constitui esta formação. Estas são algumas das nuances relacionadas a esta discussão que podem nos indicar a constituição histórica da formação de professores de Educação Especial, especificamente aquela alusiva ao curso de Pedagogia.

A perspectiva histórica assume papel relevante nesta discussão, uma vez que é nela que encontraremos o movimento, a mudança, a ruptura, a continuidade, as permanências e as transformações. Enfim, podemos entendê-la como “lógica histórica”, compartilhando da idéia de Thompson (1981, p. 49) que:

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinados, na medida do possível testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro.

Entendo ser este o encaminhamento mais adequado para perceber em qual tempo e em qual espaço esta formação vem se constituindo, como foi se consolidando, se extinguindo ou sendo criados ao longo desta história.

Para melhor discutir estas questões, organizei este capítulo em dois subitens: no primeiro busco, ao mesmo tempo, explicitar a gênese da formação de professores de Educação Especial no Brasil e perceber em que tempo e espaço ela ocorre; no segundo subitem tenho por objetivo discutir esta formação no final do século XX e início do XXI, quando se aponta a inclusão como base para esta formação.

O INÍCIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil, em nível superior, se iniciou em 1972 como habilitação específica do curso de Pedagogia. Essa possibilidade de formação teve início por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, cujo relator foi Valnir Chagas, e que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia.

Este Parecer está relacionado à Reforma Universitária que, com a Lei nº 5.540/68, buscava atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava recompensa. Para Mazzilli (1992, p. 26), a reforma objetivava atender:

[...] às necessidades relativas ao desenvolvimento econômico do país, que vivia a época do “milagre”, suprimindo a mão-de-obra exigida pelo mercado de trabalho. Por outro lado, que “colaborasse” com a integração e segurança nacional através da formação dos estudantes. A reforma visava ainda maximizar os recursos financeiros destinados ao ensino superior, o

que justificou a implantação do sistema de créditos e do ciclo básico.

Em relação ao curso de Pedagogia, Chagas (1976, p. 63), na sua exposição de motivos do Parecer 252/69, entendia que,

[...] conquanto mantida com o caráter de curso, poderia ser ministrada em duração curta ou plena e o seu currículo – estruturado segundo a idéia de polivalência com habilitações específicas, lançada no Parecer 283/62 – abrangeria uma parte comum e outra diversificada em função das especialidades escolhidas.

Nesta reforma se indicava a profissionalização do setor educacional com modalidades diferentes, com uma base comum e a profissionalização, a partir das influências do mercado de trabalho, nas habilitações específicas (CHAVES, 1980, p. 51). Dessa maneira, a lógica que era indicada para a formação do trabalhador em geral foi recomendada, também, para a formação do professor, agora sob uma nova organização – as habilitações específicas.

Para Silva (1982, p. 5),

[...] os cursos de Pedagogia acabam por formar especialistas desinteressados pelo processo pedagógico como um todo. Eles são na maior parte das vezes técnicos com uma visão distorcida e parcelada da escola e revelam-se incapazes de enfrentar (até mesmo de entender) os problemas mais significativos da clientela com a qual trabalham.

Foi no conjunto dessa reforma que a formação de professores para atuar na Educação Especial passava a ser pensada em nível superior. Segundo Bueno (1999, p. 19),

A formação de professores de Educação Especial foi elevada ao nível superior no bojo de reformas ocorridas

no final dos anos 60 e início dos 70, tendo por princípio a maior especialização exigida por esse tipo de ensino.

Esta maior especialização requerida do professor da Educação Especial estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação. Segundo Marx e Engels (1984, p. 35), “A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão do trabalho material e espiritual”.

Em relação à Educação Especial, Kassir (1999, p. 30) afirma que,

Se em 1971 [com a Lei 5.692/71] o tecnicismo não se apresentava de modo claro para a educação especial, quando apenas é proposto “tratamento especial” aos alunos que necessitam desse serviço, ele torna-se evidente no Parecer do CFE 848/72, que enfatiza a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento adequado à excepcionalidade.

Desta maneira, o tecnicismo chegou à área de Educação Especial, que se constituiu, historicamente, exaltando as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos chamados então de excepcionais.

Antes disso, porém, ainda com o Parecer 252/69 se passou a exigir, para a obtenção do diploma de Pedagogia, a experiência no magistério. Neste Parecer estava pressuposto que “[...] para todo ato de ensinar convergem todas as atividades escolares” (Bissolli da Silva, 1999, p. 51). Foi, porém, com o Parecer nº 867/72 que Valnir Chagas retomou esta discussão e fixou o tempo mínimo de um ano de experiência, sendo esta anterior ao ingresso no curso, ou durante o mesmo, como requisito para se diplomar em Pedagogia. No referido Parecer não se fixava o nível de ensino em que devia ocorrer esta experiência (CHAVES, 1980). No caso, os professores da Educação Especial formados em Pedagogia

podiam comprovar essa experiência em qualquer nível de ensino, não se restringindo à escola ou a um serviço de Educação Especial.

Outras indicações foram formuladas durante a década de 1970, com o objetivo de articular a formação do pedagogo com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus efetuada sob a Lei nº 5.692 de 1971.¹ Segundo Chagas (1976, p. 75), consta da Indicação nº 67/75, do Conselho Federal de Educação que:

A formação superior de professores para os anos iniciais da escolarização, que não exclui o preparo de 2º grau onde este se recomende, será feita em cursos de duração curta ou plena com vistas ao ensino por atividades, predominante até a fase em que o currículo passa a desenvolver-se por áreas de estudo, abrangendo assim as faixas de educação tradicionalmente denominadas pré-escolar e primária.

Tal regulamentação sugere ambigüidade na formação de professores para as séries iniciais do chamado 1º Grau, pois indica que ela poderá ocorrer tanto no nível médio (habilitação Magistério) como no superior. Isso implica, então, que o professor, para atuar de 1ª a 4ª séries, poderia ser formado nos cursos de magistério (2º Grau) ou nos cursos de Pedagogia (superior). Este último nível teria duas possibilidades de duração de curso — licenciatura curta ou plena. Esta múltipla definição quanto ao nível de formação e, dentro dela, tempos diferenciados, implica uma formação distinta, com certificação diferente, mas, para a mesma atuação.

1 Bissolli da Silva (1999, p. 70) destaca as seguintes Indicações do Conselho Federal de Educação: Indicação CFE nº 22/73 – que traça as normas gerais para os Cursos de Licenciaturas; Indicação CFE nº 67/75 – que prescreve as orientações básicas para os Cursos de Licenciaturas; Indicação CFE nº 68/75 – que redefine a formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura; Indicação CFE nº 70/76 – que regulamenta a preparação de especialistas e professores; Indicação CFE nº 71/76 – que regulamenta a formação de professor para a Educação Especial em nível superior.

Para a especificidade da Educação Especial, a ideia da ambigüidade é corroborada na afirmação de Chagas (1976: p. 139) em relação ao Parecer 252:

A matéria [Educação Especial] surge como um caso do ensino regular, em larga medida classificável na linha das diferenças individuais, sujeita naturalmente a “tratamento especial”; e em vez de algo aleatório, sem competências definidas, constitui “uma atribuição dos vários sistemas que não exclui a coordenação geral nem, onde necessária, a assistência técnica da União”. Para isso criou-se no MEC o Centro Nacional de Educação Especial [Cenesp].

Ora, se a Educação Especial é um caso do ensino regular, como pensá-la como um “tratamento especial”? Por que não tratá-la como parte constituinte da educação geral? Por que a criação de um centro (Cenesp) específico para este fim?²

A consolidação da Educação Especial ocorreu, em parte, pela exclusão das pessoas consideradas deficientes das escolas regulares. Também fez parte da constituição da área no País a marca assistencialista colocada nas políticas sociais (Bueno, 1993). Porém, a própria Educação Especial contém nela mecanismos de exclusão. Assim como para Kassar (1999), Bueno (1999) compreende que até o início do Século XXI,

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentarem problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre). Por sua vez, o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para

2 Sobre a criação do Cenesp, ver Bueno (1993).

receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização. (BUENO, 1999, p. 11)

No que tange à formação de recursos humanos para a área da Educação Especial, desde a década de 1970, o governo federal, por meio do então Cenesp e seus respectivos Planos de Ação e Programas, definiu metas para a capacitação de recursos humanos para a área, indicando preocupações com a questão (BUENO, 1993).³

A propósito desta formação, Chagas (1976, p. 139-140) tem a necessidade de explicitar:

A verdade, porém, é que tal esforço tende a enfraquecer ou mesmo a deter-se ante a escassez ou ausência do elemento nobre por excelência dentre os recursos exigidos: o professor especializado. Daí a urgência que há em sua formação, como única maneira de alcançar aquela “finalidade última”, assinalada no Parecer 848/72, de uma educação em que o “tratamento especial”, longe de “agravar a marginalização do excepcional [...] em escolas de desajustados”, signifique a normalização do estudante em grau compatível como seu real teor de educabilidade.

Mesmo negando que este encaminhamento agravaria a “marginalização” dos alunos considerados deficientes, é sabido que a especialização na formação dos profissionais contribuiu para que este alunado fosse mantido, em sua maioria, fora da escola regular.

3 Como exemplo de indicações da Cenesp pode-se citar que “[...] foram definidas metas a serem atingidas, até 1979, que envolviam: — doutoramento de 09 especialistas; — mestrado de 52 especialistas; — especialização de 6.607 técnicos e docentes; — aperfeiçoamento de 3.220 especialistas; — atualização de 9.244 professores de salas comuns; — criação de 40 cursos de licenciatura para a educação especial, em estabelecimentos de ensino superior” (BUENO, 1993, p. 107).

Porém, em 1987, 14 anos após a criação do referido Centro, o

[...] número de professores cresceu significativamente, passando de 13.326 em 1981, para 22.098 em 1987. Além disso, deste total, apenas 3.684 professores (16,7%) não possuíam curso de especialização. Estes números poderiam ser indicadores de uma melhor qualificação do corpo docente, o que deve ter ocorrido em parte. Mas, deve-se atentar ao fato de que ainda existiam 1.239 professores com formação de 1º Grau, bem como, não se ter qualquer indicação sobre a duração desses cursos, quando é sabido que têm sido ministrados desde cursos de especialização com 360 horas, até cursos de 30 horas, o que não nos permite analisar o dado bruto somente pela ótica do aumento de qualificação do corpo docente. (BUENO, 1993, p. 109).

Quanto à formação em nível superior dos professores para a Educação Especial, esta foi proposta como habilitação no curso de Pedagogia. Com este encaminhamento se propôs a formação, em um mesmo curso, de dois profissionais: o professor do ensino básico e os especialistas. Os primeiros teriam como base a formação docente, o “ser professor”; já os especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas. Enquanto os primeiros teriam sua formação centrada na ação pedagógica realizada em sala de aula, os segundos teriam pouco preparo como professor, tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação.⁴

Com a habilitação Educação Especial não era diferente. Centrando a formação deste especialista nas “deficiências” apresentadas pelos alunos, os cursos de Pedagogia pouco preparavam estes profissionais para atuarem como professores. Nas palavras de Bueno (1999, p. 158-9),

⁴ Esta situação de formar o professor como um subproduto da formação do especialista (o conhecido “quem pode o mais pode o menos” de Valnir Chagas) se manteve no curso de Pedagogia até a década de 1980.

O fato de a formação de professores para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com muito pouca formação como professor. Isto é, na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valnir Chagas, considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas dariam conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental. Por outro lado, na medida em que estas habilitações centraram a formação de professores especializados nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais, uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

No final dos anos 1960 e início dos 1970, a formação de professores para atender os alunos considerados deficientes era calcada no princípio da normalização.⁵ Foi durante a década de 1970 que a integração passou a tomar força nas discussões sobre a Educação Especial e a direcionar a formação dos professores para a área. Segundo Bueno (1999, p. 150),

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo sistema regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem”.

⁵ Entende-se por princípio de normalização a criação de condições de vida, nos padrões considerados normais, para os portadores de necessidades especiais (PEREIRA, 1980).

Neste sentido, para formar os professores objetivando a integração, fazia-se necessária a formação de especialistas que pudessem, principalmente, atuar sobre as “dificuldades intrínsecas” das pessoas com deficiência. Neste momento, a marca colocada nesta formação era acentuadamente médica (biológica) e psicológica. Cartolano (1998, p. 32), ao se referir aos cursos de formação professores para a Educação Especial no Estado de São Paulo, assegura que “[...] parece haver nesses cursos vestígios não só da abordagem médica, como também da psicologia na sua vertente comportamental”.⁶

Acentuada ênfase na Psicologia em sua vertente comportamental não foi “privilégio” da Educação Especial. Tal pensamento influenciou a formação de professores de maneira geral. Esta base também colaborou com a indicação da necessidade de maior aperfeiçoamento dos professores, que deveria ocorrer, sempre que possível, em nível superior. Nas regiões do País nas quais não era possível, por diversas razões, formar o referido profissional em nível superior, este seria formado em nível médio.

A coexistência da possibilidade de formação para a área em dois níveis de ensino acabou por “empurrar” esta formação para o nível mais baixo.

Para Assen de Carvalho (1997, p. 143),

Nem mesmo a universidade pública se voltou para essa questão. Para todos os efeitos, ficava valendo a máxima de que as determinações externas definem e regulam as práticas internas, fato que reiteradamente passou a legitimar a falta de perspectiva e de iniciativa da universidade em relação à elevação progressiva dos níveis de formação ou da própria indefinição do nível de formação do professor das séries iniciais,

⁶ A autora (CARTOLANO, 1998, p.32) faz referência ao Relatório elaborado pela Unesp (1997) sobre formação de professores para Educação Especial em nível superior, onde se afirmava: “[...] que o professor de educação especial deve ser capaz de, por exemplo, utilizar técnicas de modificação do comportamento para o manejo efetivo da classe, ‘identificar e utilizar o processo de desenvolvimento de objetivos comportamentais e instrucionais individualizados’ etc.”.

mesmo reconhecendo a baixa qualidade da formação ministrada em nível médio.

Os cursos de Pedagogia que passaram a oferecer habilitação específica para a Educação Especial o fizeram mediante a habilitação em educação especial ou por meio de quatro áreas específicas (Deficiência da Audiocomunicação — ou Deficiência Auditiva —; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual). Tal subdivisão parece fragmentar a própria habilitação, como por exemplo, quanto ao currículo, que seguia uma parte comum, com disciplinas para todas as habilitações e inclusive para as quatro áreas da Educação Especial, e outra parte específica para cada habilitação e diversificada para cada área da Educação Especial.⁷ Em outras palavras, a Educação Especial não tinha um currículo único para a área. Havia um currículo específico para cada subárea da Educação Especial.

Durante a década de 1970, conforme apresentado nas Indicações Básicas do CFE nº 67/75, “[...] a formação superior de professores para Educação Especial é definida aí por um currículo que inclui uma *parte comum* e outra *diversificada*” (MAZZOTTA, 1993, p. 75).

A organização curricular imprimiu à habilitação em foco uma subdivisão presente na parte diversificada do currículo, onde a presença da área da Psicologia era reforçada (para as deficiências visual, mental, física e da audiocomunicação). Exemplo dessa subdivisão na formação de professores para a Educação Especial é encontrada no artigo de Mattson (1980, p. 227):

Os programas destinados à educação de professores especiais, para crianças excepcionais, são tradicionalmente organizados ao redor de categorias

⁷ Sobre esta organização curricular, ver Mazzotta (1993). É importante destacar que em algumas universidades esta subdivisão só deixa de existir nos anos 2000, a partir **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o *Curso* de Graduação em *Pedagogia*, que extinguiu todas as habilitações.

específicas de diagnósticos. Portanto, os programas de treinamento nos colégios e universidades abrangem currículos, pelo menos, para os seguintes:

Professores de surdos

Professores dos que têm defeitos visuais

Professores dos que têm defeitos físicos

Professores dos retardados mentais

Professores dos defeituosos sociais

Professores, ou terapeutas, dos que têm defeitos na fala

Professores das crianças talentosas

Outras categorias especiais, adicionais – tais como as de crianças com lesão cerebral – merecem estudo especial nos programas de alguns colégios.

Há, sem dúvida, necessidade de diferenciação dos currículos nos programas educacionais para professores de crianças excepcionais; acredita o autor, no entanto, que grande base científica de comportamento deveria ser comum na educação de todos os professores de crianças excepcionais, e que os cursos especializados são necessários unicamente para focalizar a aplicação do conhecimento do comportamento geral aos casos especiais.⁸

A Psicologia, juntamente com a área da Biologia (Medicina), tem lugar de destaque nesta parte diversificada do currículo, que acaba por secundarizar a área pedagógica.

A presença marcante de um modelo médico/biológico observável, principalmente, nas disciplinas relacionadas a Anatomia, Fisiologia, Patologia, entre outras, serviu de base para a implementação de vários cursos de Pedagogia no Brasil. Não menos importante, o modelo psicológico de perspectiva comportamental tem forte visibilidade no currículo que forma os professores para esta área específica (bem como para outras habilitações do curso de Pedagogia). Tal influência

⁸ Mesmo o autor deste artigo tendo utilizado como referência a realidade estadunidense, nesse momento histórico o Brasil também buscava seguir essas indicações.

é explicitada nas disciplinas relativas a desenvolvimento, Psicologia, avaliação, orientação, etc.

Para Skrtic (1996, p. 39), os dois modelos andam juntos e indicam o caráter clínico da área de Educação Especial. Para este autor,

La perspectiva clínica, derivada de la medicina y la psicología, es el marco familiar de referencia que guía la investigación y la práctica en todas las profesiones relacionadas con la salud de la población. Contiene dos teorías contrapuestas de 'normal/anormal': el modelo patológico de la medicina (biología), y el modelo estadístico de la psicología.

Estes dois modelos juntos acabam impondo maior ênfase ao adjetivo dado à Educação, ou seja, o especial da Educação. Tal fato retira, por vezes, a Educação Especial das discussões mais amplas que compõem esta área. Como nos indica Ferreira (1999, p. 139):

Reconhecemos que existe alguma especificidade na educação de alunos portadores de deficiência como o ensino de braille, para os cegos; o domínio dos códigos de comunicação pelos surdos e outras, mas que por si só não justificam um projeto de formação inicial específica, na medida em que estas necessidades educativas especiais devem ser atendidas pelos sistemas de ensino, a partir do princípio de que estes indivíduos são, em primeiro lugar, alunos.

Em alguns casos, porém, o currículo ajudou a consolidar a Educação Especial pela sua particularidade e, inevitavelmente, colaborou para a permanência dos alunos considerados deficientes fora da Educação Regular. Se a centralidade dessa formação estava na deficiência, desconsiderando as dificuldades políticas, sociais e históricas da educação e da sociedade como um todo, esta corroborou para excluir do ensino regular muitos desses alunos. Parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação dos profissionais da Educação, que tinham como pressuposto

que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de maneira distinta das demais pessoas ou que, simplesmente, não poderiam aprender. Não estou falando, aqui, de recursos específicos para a aprendizagem, mas sim de concepção de homem, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Segundo Omote (2003, p. 158),

A tradição e a legislação determinavam a formação e a atuação de professores especializados por área de deficiência. Essa orientação é fundada na concepção construída ao longo de toda a história de atendimento ao deficiente, de que cada deficiência constitui uma categoria específica, distinta da de pessoas não deficientes e das de outras deficiências. Nessa concepção, cada categoria de deficientes tende a ser vista como se apresentasse necessidades peculiares e próprias de seus integrantes, com recursos humanos, materiais e metodológicos específicos e de uso exclusivo.

A centralidade das necessidades educacionais nas características individuais retirou da pessoa considerada deficiente suas necessidades de aluno. A própria formação de professores priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Ao mesmo tempo em que a área se distanciou desses matizes, aproximou-se das contribuições de base biológica.

Tal encaminhamento tem como sustentação a própria concepção biologizante. Para Skrtic (1996, p. 41),

Mientras que las ciencias biológicas y del comportamiento estudian los organismos y consideran la discapacidad como un estado objetivo que padece la gente, las ciencias sociales estudian los sistemas y procesos sociales y políticos, y consideran la desviación como un estado subjetivo construido y mantenido socialmente [...]. Y esto es algo más que un argumento

académico. Muchos de los científicos sociales que lo plantean se sienten preocupados en último término por el impacto que tienen los procesos sociales y políticos sobre la gente y la sociedad. Desde su perspectiva, a educación especial en las sociedades industrializadas es, en buena medida, un brazo de la educación que crea y trabaja contra los intereses sociales y políticos de grupos impotentes.

O que se pode perceber é que as habilitações específicas da Educação Especial foram organizadas tendo como eixo as deficiências. Ou seja, a criação e a organização da Educação Especial constituíram-se a partir da necessidade posta pela deficiência e não pela proposição educacional.

O fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico. Com esta centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico.

Quando a habilitação educação especial passou a compor o curso de Pedagogia, já havia se consolidado um determinado *habitus* no curso como um todo. Já era considerado comum os professores serem formados neste curso, nestas habilitações, secundarizando tal formação em detrimento da formação específica. A formação deste professor era considerada como “menor” em relação ao profissional especialista. Era para este último que o curso de Pedagogia se destinava, desqualificando, em grande parte, o trabalho do professor. Tendo por base as contribuições de Bueno (1999, p. 24), não considero que a questão de especialistas e generalistas expresse oposição. Ao contrário, para o autor esta é uma “falsa questão”:

O problema não reside na oposição entre especialistas e generalistas.

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de

especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Na década de 1980, outro curso, em nível superior, passa a fazer parte deste cenário de formação de professores de educação especial, qual seja, o curso de licenciatura em educação especial da Universidade Federal de Santa Maria. Com duas habilitações: deficiência mental de deficiência da audiocomunicação, este curso nasce da habilitação em educação especial do curso de Pedagogia mas, opta por ser uma outra licenciatura (DIAS, 2013). Esta não formava professor e sim educador especial.⁹

Podemos depreender, tendo por base o exposto, que até meados da década de 1990, mais especificamente até a promulgação da LDBEN 9.394/96, a formação de professores para a Educação Especial era de responsabilidade do ensino superior. Porém, freqüentemente esta formação ocorreu em nível médio ou nos chamados estudos adicionais,¹⁰ oferecidos pelas secretarias estaduais de educação, em parceria com as universidades.

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambigüidades. Estas estão presentes no *locus* e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambigüidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação.

⁹ Neste momento, não trataremos desta formação pois ela não pretendia formar professores de educação especial. No segundo capítulo esta formação passa a ser parte importante para nossas análises e nos debruçaremos mais sobre ela.

¹⁰ Até o momento não encontramos nenhum trabalho que tenha se debruçado sobre os chamados “cursos adicionais”.

AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA LDBEN 9.394/96

Durante os anos 1980, no Brasil, a integração foi a base da formação de professores de Educação Especial. Neste período, a formação do chamado “especialista”, ou melhor, do habilitado em educação especial nos cursos de Pedagogia, centrava-se na possibilidade de inserção dos alunos considerados deficientes na rede regular de ensino. Tal inserção, porém, estava sujeita ao desenvolvimento apresentado pelos alunos, suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

Porém, também neste período se iniciou no Brasil a discussão sobre a necessidade de formar estes profissionais tendo por base a docência na educação infantil e no ensino fundamental. Parte deste debate foi provocado pelo insucesso da própria política de integração, que não conseguia lugar e sucesso no ensino regular para alunos considerados deficientes. Tais fracassos foram associados ao despreparo dos professores em receber estes alunos em suas salas de aula.

Durante a década de 1990, com a influência das discussões internacionais, a inclusão passou a ser a chave deste debate no Brasil. Dentre os pontos que passaram a fazer parte desta discussão podem-se destacar a questão da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados deficientes, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação, e ganhou ênfase a formação de professores como o agente principal desse processo de inclusão de alunos considerados deficientes no ensino regular.

Muitos autores da área da Educação Especial (BUENO, 1999; FERREIRA, 1999; MENDES, 2002; OMOTE, 2003) têm debatido a formação de professores visando à inclusão dos alunos considerados deficientes na Educação Regular. Porém, faz-se importante perceber como esta questão tem sido apreendida pela área. Como as discussões relativas ao tema têm possibilitado avançar (ou não) na proposição dessa formação, rompendo (ou reafirmando) ambigüidades?

Pude perceber, com as leituras das principais publicações da área, que há divergências relacionadas aos modelos de formação pretendidos para os professores, especificamente para a Educação Especial. Identifiquei duas tendências relacionadas ao debate sobre formação de professores. A primeira delas diz respeito à perspectiva que chamarei de propositiva; a segunda denominarei de analítica.

Fazem parte da perspectiva propositiva as produções que: a) tomam a inclusão como um modelo predefinido com o qual a formação de professores deve convergir; b) propõem indicações explícitas de como deve ocorrer esta formação; c) centram a formação de professores para a Educação Especial nas competências a serem desenvolvidas (a partir, principalmente, da sensibilização dos professores); e d) discutem essa formação sem levar em conta as suas reais possibilidades. Também foram consideradas propositivas as produções que, mesmo não contendo indicações explícitas sobre como realizar tais formações, tiveram como pressuposto as competências requeridas para os professores da educação especial.¹¹

Nas obras consideradas como propositivas há uma centralidade nas competências dos professores para incluir, na rede regular de ensino, os alunos considerados deficientes. Mesmo apontando que esta formação deve ser para todos os professores, acentuam a ideia da necessidade da formação de um “especialista”, pois traz mais as questões específicas relacionadas à deficiência do que a preocupação em ensinar. Exemplo desse entendimento se apresenta na obra de Sasaki (1997, p. 126), onde ele apresenta uma lista do que o professor deverá fazer:

Para com estudantes com impedimento auditivo, o professor deverá:

- Sentar-se na frente da sala.
- Usar recursos visuais.
- Falar claramente.

¹¹ Percebe-se nessa análise a influência de alguns autores internacionais, como Mittler (2003), da Inglaterra, e Stainback (1999), dos Estados Unidos, no pensamento de análises consideradas aqui como propositivas.

- Se o estudante usa a língua dos sinais, aprender os sinais e estimular outros estudantes a aprendê-los também.

Para com estudantes com distúrbio de comportamento, o professor deverá:

- Aplicar técnicas de modificação de comportamento.
- Designar responsabilidades especiais.
- Identificar os pontos fortes deles.
- Ignorar comportamentos inadequados, quando possível.
- Focalizar os pontos bons e elogiá-los.
- Formar grupos de aprendizado cooperativo com instruções e metas bem claras.¹²

A inclusão, nessa perspectiva, é o objetivo primeiro e último. A aprendizagem pode não ser, necessariamente, alcançada pelos alunos considerados deficientes.

Remetendo-nos às contribuições de Cambaúva (1988) e Kassar (1999), podemos perceber a expressa vinculação do pensamento positivista nas aqui denominadas produções propositivas. Primeiramente, esta articulação pode ser observada na ênfase dada à sensibilização necessária ao professor para que este faça a inclusão. Em segundo lugar, a centralidade em um sujeito (o professor) como responsável pelo sucesso ou fracasso desse “encaminhamento” inclusivista. Também compõe esta perspectiva a ausência de análise sobre as relações sociais concretas que expliquem a atualidade. Quando há referência à materialidade, isso é feito com o objetivo de dizer o que está certo ou errado nos encaminhamentos mais imediatos.

Já a perspectiva analítica é composta por obras que: a) analisam a formação de professores levando em consideração as questões sociais mais amplas (história, política, economia); b) discutem a formação de professores para a Educação Especial articulada ao debate da formação de professores de maneira geral; c) investigam a atualidade da formação de professores para a área fazendo uma análise crítica desse momento histórico.

¹² O autor segue com a lista de indicações do que o professor deverá fazer para alunos com dificuldade de aprendizagem, impedimentos visuais, limitações motoras e deficiência mental.

Nas produções consideradas analíticas, encontramos a compreensão de que a história (da sociedade, da Educação e da Educação Especial) é a base para desenvolver um exame cuidadoso da atualidade. Nessa perspectiva, a materialidade das condições históricas e sociais da formação de professores (para o ensino especial ou regular) é que possibilita a discussão sobre ela. Ou seja, a formação docente deve voltar-se para as reais possibilidades do processo ensino/aprendizagem, sem fazer da perspectiva inclusiva seu único objetivo. O movimento da sociedade é que possibilita, em maior ou menor grau, a escolarização desses alunos, bem como a formação de professores, capaz de enfrentar a dinâmica social criticamente. Porém, aqui, alunos e professores são sujeitos, constituintes e constituidores desse processo.

Nessa perspectiva, observa-se a busca por romper com a influência do pensamento positivista, procurando analisar a situação da educação especial, seus alunos e professores como expressão da organização social.

Podemos, contudo, pensar que estas duas perspectivas existem de maneira tão clara e explícita, sem que uma influencie na produção da outra? Penso que não. Estas duas perspectivas se influenciam mutuamente. E, se coexistem na Educação Especial, no âmbito da produção de conhecimento sobre a formação de professores, é provável que também se façam presentes na organização de cursos de formação de professores para a área.

A tendência propositiva parece aproximar-se dos encaminhamentos de cunho mais técnico, organicista. Nesta, as deficiências podem indicar a formação necessária para o professor. Para Silva (2001, p. 180-1),

A supremacia de uma determinada forma de se analisar e discutir a educação especial, na qual a anormalidade dita o “ser” dos sujeitos e as regras para a organização dos serviços, constitui-se em verdadeiras cartilhas e guias de ações para os trabalhos a serem

desenvolvidos, fazendo com que esta área considere-se “especial” e que tenha regras próprias. Esse fato influenciou e influencia diretamente a formação dos profissionais da área, levando-os também a acreditar que são profissionais especiais.

Com esta compreensão, a perspectiva propositiva pouco rompe com o que Martins (2002) denominou de “vítima e beneficiários” do processo de exclusão social. Em grande medida, essa tendência consolida o tratamento diferente para as desigualdades produzidas pela própria sociedade capitalista.

Porém, é no bojo desse pensamento positivista, de encaminhamento tecnicista e organicista, que nasce outra maneira de entender a relação entre a sociedade e a deficiência. É, justamente, da sua negação que emerge a compreensão de que é necessário pensar o fenômeno da deficiência nas relações produzidas por esta sociedade. É dessa relação que surge a compreensão de que fizemos parte dessa organização, reafirmando-a ou negando-a. Esse encaminhamento desvita o sujeito, colocando-o como propositos nessa relação.

Como já indicamos em outra ocasião (MICHELS, 2000, p. 12), especificamente na Educação Especial, a perspectiva inclusiva,

[...] intensificou-se, principalmente, a partir de 1994 quando ocorreu em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO. Desta conferência resultou a *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* [...].

A Declaração de Salamanca (1994), vista por alguns autores como marco para a Educação Especial, indica que a formação de professores compõe a estrutura de ação para a inclusão.¹³

¹³ Unesco (1994). Na Declaração de Salamanca as ações indicadas para a formação de professores estão no ponto “C”: Recrutamento e Treinamento de educadores.

Porém, a relação inclusão/exclusão não é assunto específico da Educação Especial. É sabido que o ensino regular tem, sistematicamente, excluído *da* e *na* escola não somente os alunos considerados deficientes, mas, também, boa parte da população em idade escolar.¹⁴ Ferraro (1999) afirma que a escola tem incorporado “mecanismos de exclusão” à sua própria rotina, mecanismos estes que entendemos não serem específicos da escola, mas por ela reproduzidos, em parte, acriticamente. Para Arroyo (1997, p. 13),

Há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas.

Não podemos cair, porém, na pseudodiscussão sobre a relação inclusão/exclusão, desconsiderando suas condições concretas. Tal entendimento tem sido defendido por alguns autores como, por exemplo, Alain Touraine. Segundo Oliveira (2000, p. 96), Touraine entende que

Estaríamos, assim, diante de uma nova configuração social, que o modelo “vertical”, o modelo de classes já não pode explicar, e que deve ser descrito como “horizontal”, produzindo situações que não definem um estar “em cima” ou “embaixo”, mas um estar “dentro” ou estar “fora”, estar “incluído” ou “excluído”.

Quando discuto esta relação, o faço sob o paradigma da relação de classe. Entendo que a exclusão é parte constituinte e constituidora da organização capitalista e que, portanto, permeia todas as relações sociais.

¹⁴ Sobre exclusão *da* e *na* escola, ver Ferraro (1999).

É necessário pensarmos, então, como discutir a escolarização dos sujeitos da educação especial em um sistema que, historicamente, vem excluindo muitas das crianças do acesso ao conhecimento. Como resposta a esta questão, alguns estudiosos do tema têm dado destaque ao papel do professor. Sob esta proposição, modificações têm sido implementadas em relação à formação de professores para a Educação Especial e para o ensino regular.

Na LDBEN 9.394, promulgada em dezembro de 1996, em seu Artigo 62 – Título VI Dos Profissionais da Educação, consta que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

A aprovação desta LDBEN não modifica a ambigüidade quanto ao nível da formação: em *nível médio ou nível superior* para os professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta continua no que Assen de Carvalho (1997) denomina de “eterna transitoriedade”, ou seja, onde houver condição para que a formação do professor ocorra em nível superior, esta deverá acontecer neste nível. Caso não haja possibilidade, seja qual for a razão, esta formação poderá continuar ocorrendo no Ensino Médio.¹⁵

Em relação ao *locus* de formação, como se pode observar ainda no Artigo 62 da LDBEN, esta poderá ocorrer tanto nas universidades (em

¹⁵ É importante salientar que, segundo a LDB 9.394/96, a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais, para atuarem na educação básica, só poderá ser feita em cursos de graduação (Pedagogia) ou em nível de pós-graduação. Ou seja, a formação destes chamados especialistas em assuntos educacionais deverá ocorrer, impreterivelmente, nas universidades.

cursos de licenciatura plena) como nos institutos superiores de educação. Para esta LDBEN (Artigo 63):

Os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Após a publicação desta Lei, em 1999, o governo federal promulgou o Decreto 3.276, que, em seu Artigo 3, Parágrafo II, atribui aos Cursos Normais Superiores, dos Institutos Superiores de Educação, a exclusividade da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Desta maneira, como afirma Shiroma (2000, p. 102),

[...] o curso de pedagogia perdeu a prerrogativa de formar o professor. Por decorrência, como reza o decreto, os centros, institutos, setores ou faculdades de educação são estimulados a oferecer cursos normais superiores e a abandonar a formação docente em curso de pedagogia. Esse, a continuar existindo como previsto no art. 64 da LDBEN, deverá dedicar-se ao preparo de especialistas, particularmente gestores educacionais [...].

A indefinição quanto à formação de professores e/ou de especialistas no curso de Pedagogia parece ter sido solucionada. Porém, como veremos a seguir, algumas regulamentações atreladas à LDBEN vão reforçar esta imprecisão.

Desde a promulgação da LDBEN, operou-se uma distinção entre a formação em nível superior universitário e a em nível não

universitário (SCHEIBE, 2003). Com o Decreto Presidencial 3.554/2000 e, posteriormente no Parecer CNE 133/2001, incluiu-se o termo “preferencialmente”, em substituição ao “exclusivamente”, para indicar que a formação dos professores poderia ocorrer nos cursos normais superiores e nas universidades.¹⁶ Esta regulamentação acabou por expor ainda mais a indefinição quanto ao *locus* de formação desses professores. Porém, os cursos normais superiores não obtiveram sucesso no Brasil.

Em grande medida, a procura por estes cursos está associada à própria LDBEN, onde consta que, a partir de 2007, todos os professores devem ter curso superior ou serem formados em serviço.¹⁷ Porém, em 2003 o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer 01/03, no qual indica que houve uma leitura equivocada desta lei, durante os sete anos de vigência da LDBEN 9.394/96, e que para os professores já em exercício não haveria a obrigatoriedade dessa formação em nível superior. Ou seja, a mesma lei, interpretada de maneira tão diversa, e que mobilizou milhares de professores a procurarem sua formação (nas mais diferentes instituições), poderá, agora, desmobilizar outros tantos milhares de procurar tal formação.

Outras medidas legais vêm sendo tomadas pelo governo federal em relação à formação de professores, como, por exemplo, a Resolução CNE 02/1997,¹⁸ os Pareceres CNE 009/2001,¹⁹ 021/2001,²⁰ e a Portaria 1.403/2003.²¹

16 Esta substituição ocorre, em grande medida, pelas pressões advindas das universidades, especificamente dos cursos de Pedagogia.

17 LDB 9.394/96, Título IX, “Das Disposições Transitórias”, Artigo 87, Parágrafo 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

18 Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes.

19 Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

20 Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica – curso de licenciatura de graduação plena.

21 Institui o Sistema Nacional de Certificação e formação continuada de professores.

Para a Educação Especial, na reforma em andamento, precisamente com a Resolução CNE 02/2001, os professores que trabalham com alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” passam a ser de dois tipos distintos, os capacitados e os especializados.

Para efeitos desta Resolução, no Artigo 5º (BRASIL, 2001):

Considera-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Os modelos de professores anunciados neste documento estão definidos, mais precisamente, nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Artigo 18 (BRASIL, 2001):

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Como se pode observar, segundo a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, tanto os professores capacitados como os especializados podem ser formados em dois níveis. Os primeiros em nível médio ou superior, e os segundos em nível superior ou em pós-graduação. Também são

formadores desses professores os cursos de complementação e da formação em serviço.

Para a formação dos professores capacitados, tanto em nível médio como superior, há indicação para que sejam oferecidas disciplinas, ou tópicos, que contemplem discussões sobre a educação de alunos “portadores de necessidades educacionais especiais”.²² Estes professores, então, deverão ter noções que lhes possibilitem identificar a necessidade de procurar um professor especializado para lhes recomendar o que deve ser feito com os alunos em sala de aula.²³

Os professores especializados, responsáveis pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos chamados professores capacitados, devem ter sua formação em nível superior ou em nível de especialização. Se em nível superior, a formação deve ocorrer em cursos de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, como habilitação em educação especial, e não mais em uma de suas áreas definidas pela deficiência.²⁴ Já o curso de especialização pode ocorrer em uma das áreas da deficiência ou estar relacionado com o atendimento educacional

22 Observe-se que em 1994 a SEESP/MEC, com a Portaria CNE n. 1.793 fez algumas considerações referentes a inclusão de algumas disciplinas a Educação Especial, conforme consta do Art 1 desta portaria: “aspectos ético-político-educacionais da normatização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas”. Segundo Chacon (2001), esta recomendação à Portaria não está sendo cumprida na maioria das universidades pesquisadas pelo autor.

23 Remetendo-nos aos anos 70 e 80 do século passado, quando a formação do professor para a Educação Especial ocorria sob a centralidade da especificidade com pouca formação para atuar como docente, hoje percebemos que temos uma indicação contrária com quase ausência de conhecimento da especificidade na formação do professor capacitado para atuar com alunos considerados deficientes.

24 Mendes (2002) nos mostra que havia, em 2000, 31 cursos de Pedagogia com habilitação educação especial no País e somente um curso de licenciatura plena em Educação Especial, sem vinculação com o curso de Pedagogia, localizado na Universidade Federal de Santa Maria – RS. Não encontramos informações sobre a formação de professores para a Educação Especial em cursos normais superiores.

dos alunos considerados deficientes como, por exemplo, curso de especialização em educação inclusiva, em inclusão, entre outros.

Em relação ao currículo, durante a década de 1990, alguns cursos modificaram suas grades curriculares para todas as habilitações. Especificamente para a habilitação educação especial, podemos citar como exemplos as reformulações ocorridas na UFSC (MICHELS, 2004) e na Faculdade de Educação da Unicamp (CARTOLANO, 1998).

Quanto à formação em nível de pós-graduação, Bueno (2002) mostra que, em 1998, contávamos com 43 cursos de especialização em Educação Especial, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, a maioria deles destinados à Educação Especial de maneira geral e não pela delimitação da deficiência.

Já sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado –, Bueno (2002, p. 52-53) demonstra que:

Vinte e três IES indicaram possuir cursos de mestrado em educação que aceitam alunos interessados em desenvolver dissertações no campo da educação especial, sendo que somente duas delas mantêm mestrado específico em educação especial.

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

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

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS 2000: A PERMANÊNCIA DE UM MODELO

Está presente na Resolução CNE/CEB 2/2001 que esta formação poderá ocorrer, também, como formação continuada, para os professores que já estejam atuando. Esta formação não é especificada quanto ao número de horas e coloca a responsabilidade deste oferecimento à União, aos estados e aos municípios.

Desta maneira, podemos notar a variação de níveis e tipos de formação possibilitada pela atual legislação para a Educação Especial referente à formação de professores. Assim como para a Educação Regular, a proposta de formação de professores para a Educação Especial auxilia a tese de permanência e naturalização da ambigüidade quanto ao nível de formação.

Esta Resolução também determina as competências necessárias para cada tipo de professor. Aos professores denominados de capacitados cabe a tarefa de perceber quais são os possíveis alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” e desenvolver atividades ou ações pedagógicas em sala de aula com eles. Aos professores especialistas compete identificar (ou seria diagnosticar?) estes alunos e definir estratégias que os professores capacitados deverão utilizar em sala de aula com eles.

Com esta Resolução, então, é reforçada a divisão do trabalho dentro das escolas. Se, anteriormente, os professores especializados em atender os alunos considerados deficientes atuavam fora da escola regular, agora, com a política de inclusão, estes professores deveriam estar dentro das escolas indicando o que deve ser feito pelos professores capacitados. Segundo Garcia (2004, p. 187),

A proposta de educação especial na educação básica, aqui analisada [Resolução CNE/CEB 2/2001] em sua relação com a formação de professores, opera

pela justaposição de profissionais com formações diferenciadas, como se a sua soma solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas para as escolas do ensino regular. A resposta apresentada contribui para administrar tais desigualdades, mas não as suplantam.

Tais indicações quanto ao nível de formação, que já sugerem ambigüidade quanto ao *locus*, estão associadas às políticas de formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Em outras palavras, o professor, para esta modalidade de ensino, pode ser formado nas escolas de nível médio, nas universidades ou, ainda, nos institutos normais superiores.

Se, pelas análises feitas anteriormente, percebemos que até meados da década de 1990 essa formação se apresentava de maneira imprecisa quanto ao nível e ao *locus*, o exame da LDBEN 9.394/96 e da Resolução nº 2/2001 nos indica que esta ambigüidade persiste. Esta imprecisão parece ser uma constante na formação desses docentes, que vão, de uma maneira ou de outra, desenvolver trabalhos com alunos considerados deficientes.

Em 2006 Ministério da Educação lança as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (DCNP) (BRASIL, 2006). Estas diretriz trazem mudanças importantes para a formação de professores no Brasil e, particularmente, para a formação de professores da educação especial. Tais diretrizes veem acompanhadas de modificações importantes na política para a educação especial que, principalmente a partir da divulgação do documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) indicam a inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas regulares. Conforme veremos no próximo capítulo, a formação de professores para a educação especial sai do curso de Pedagogia e a formação dos profissionais que irão atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser feito pelos cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou nos cursos de aperfeiçoamento.

Mais uma vez se renova a ambiguidade das formações: os professores que atuarão com os alunos sujeitos da educação em sala de aula tem sua formação nos cursos de Pedagogia formando-se capacitados para atender esses sujeitos e os profissionais que irão atuar com estes alunos nos AEEs são formados em outra licenciatura em cursos de aperfeiçoamento. Porém, os dois atuam com os mesmos alunos na escola regular.

REFERENCIAS

- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997, p. 11 – 26.
- ASSEN DE CARVALHO, M. C. A. de. *A Formação de professores para o ensino fundamental: o discurso da eterna provisoriedade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.
- BISSOLLI DA SILVA Carmem Silvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do Nosso Tempo).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.
- BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96*. 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008.
- BUENO, J. G. S. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 3, n. 5. Piracicaba, SP: Unimep, 1999, p. 7 – 25.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

CAMBAÚVA, L. G. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

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

CHACON, M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27-12-1999*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHAGAS, V. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAVES, E. O curso de Pedagogia – Um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos do CED – A formação do educador em debate*. n. 2, Campinas: Cortez, 1980, p. 47-69.

DIAS M. L. *A concepção de ensino/aprendizagem presente na formação inicial de professores do atendimento educacional especializado* Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). UFSC. 2013

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, set/out/nov/dez, 1999, p. 22 –47.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo, Editora Unesp, V. 2, 1999, p. 139–148.

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

- KASSAR, M. de C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.
- MATTSON, R. H. Educação dos professores de crianças excepcionais. In: ROUCEK, J. (Coord.). *A criança excepcional: coletânea de estudos*. São Paulo: Ibrasa, 1980, p. 227 – 241.
- MAZZILLI, S. *A pedagogia além do discurso*. Piracicaba: Unimep, 1992.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. *Revista Integração*. Ano 14, n. 24, 2002, p. 12-17.
- MICHELS, M. H. *Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, A. da R. Exclusão social – o que ela explica? In: VALLE, L. do (Org.). *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 87 – 112.
- OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 153 – 169.
- PEREIRA, O. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. In: *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 1-14.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHEIBE, L. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectiva*. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, 2003, mimeo.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

SILVA, T. R. N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão do trabalho na escola. In: *Cadernos do CEDES*. n. 6, São Paulo: Cortez, 1982, p. 3 – 7.

SILVA, S. Educação especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, S. e VIZIN, M. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2001, p. 179-191.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.



CAPÍTULO II

O ESCÁRNIO DE UMA POLÍTICA: A FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NO SÉCULO XXI

Kamille Vaz

Maria Helena Michels

Com este capítulo, temos a intenção de levantar alguns pressupostos que endossam a política de formação docente no Brasil, em específico, o que isso significa à formação dos professores de Educação Especial (EE) durante o período de 2001 a 2011. No final do século XX e início do XXI foram elaboradas e divulgadas políticas referentes à formação de professores¹, as quais faziam parte do projeto de Reforma Educacional intensificado na década de 1990. Tais políticas repercutiram na concepção de Educação Especial no país e, conseqüentemente, na formação dos professores para atuar nesse campo específico.

Durante esse período pudemos presenciar uma avalanche de medidas para garantir o acesso das crianças à escola. Como esse ponto era um dos mais reivindicados pelos trabalhadores, poderíamos supor uma preocupação com as necessidades da população. Mas, como aponta Bruno (2011, p. 551)

Embora afirmado como um direito de todos nas chamadas democracias, a universalização tem resultado tanto do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas, quanto das

1 Estamos tratando aqui do final do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho.

A autora ainda afirma a necessidade de diferenciarmos a universalização do ensino com a massificação dos conhecimentos, pois essa não dissociação pode acarretar em interpretações equivocadas sobre as intenções das políticas educacionais.

A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por eles requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011, p. 551).

Compreendemos, nessa medida, que as políticas educacionais, mesmo induzindo a interpretação de que estão em consonância com as lutas dos trabalhadores, não estão desvinculadas aos interesses do capital, muito pelo contrário, fazem parte do projeto educacional para a manutenção das relações sociais atuais.

A intenção de investigar a formação do professor de EE está pautada na ideia de que ao compreender esse movimento, estamos compreendendo uma das estratégias para o projeto de escola pautado pelo capital. A teoria é fruto da nossa relação com a realidade e partimos do pressuposto que para compreender o objeto é necessário ampliar o olhar para as suas múltiplas determinações e enxergá-lo como parte constituinte da totalidade. Nesse sentido, a pesquisa sobre as políticas educacionais que interferem na formação do professor passa necessariamente na análise sobre o antagonismo capital-trabalho na sociedade capitalista. Como afirma Ianni (2001, p. 397)

A realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes. A reflexão deve observar, deve examinar essa realidade, o fato, o acontecimento que está em questão e tratar de basear a compreensão do global, que implica em compreender o fato como um todo que seja vivo, não como um todo que está dissecado numa anatomia, numa fotografia, numa sincronia. Mas um todo que se apresenta tanto quanto possível vivo.

Para a análise sobre o professor de EE tivemos como eixo metodológico o projeto de formação a ele destinado pela documentação nacional específica². Optamos por essa abordagem por compreender que há um projeto político sendo pautado na educação nacional, em especial a partir das reformas de 1990, e que um de seus alicerces podem ser apreendidos pela política de formação docente. Como afirma Evangelista (2001, p. 8), “a formação do professor é uma questão ‘mundial’. E o é sob duplo sentido: o professor ameaça o projeto do Estado ao opor-se a ele; encaminha-o se dele estiver convencido”.

Evangelista (2010) endossa a análise de que a formação do professor é estratégica para a consolidação do projeto do capital. Assim,

A solução dos problemas educativos encontra, então, no professor a solução sonhada: alterações substantivas na mentalidade da população cabem ao professor reconvertido pela reconversão das agências de formação e espaços de atuação. A problemática [...] é: como formar um professor funcional ao sistema? Ou:

2 Os documentos analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, o Parecer CNE/CEB n. 13, de 3 de junho de 2009, a Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva (BRASIL, 2010) e o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

como convencer a população que a educação é terreno da produção dos problemas sociais e econômicos e que, por isso mesmo, se constitui em terreno para a sua solução? (EVANGELISTA, 2010, p. 4).

O projeto de formação destinado aos professores está intimamente ligado aos interesses de manutenção da ordem vigente, e por isso compreender os modelos de formação destinados aos professores de EE é uma das partes que contribuem para a compreensão das múltiplas determinações que assolam a escola pública brasileira.

Para analisar a política de formação docente destinada aos professores de EE, é necessário compreendê-la no âmbito das questões que influenciaram a história da educação especial no Brasil, nessa medida, ressaltamos a contribuição de Jannuzzi (2012) ao trabalhar com as vertentes pedagógicas inseridas nessa modalidade de ensino, as quais repercutiram nos modelos de formação destinados a esses professores. A autora alerta para a presença das vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas, as quais consideramos importante pontuar algumas reflexões.

A INFLUÊNCIA DAS VERTENTES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo do século XIX a vertente *Médico-Pedagógica* trouxe à tona a discussão sobre o atendimento dos deficientes com intuito de condicioná-los aos padrões de comportamento e convívio. A interferência da medicina nos centros de tratamento e atendimentos terapêuticos com o foco na higiene e nas atividades de vida diária foi importante nesse primeiro momento para os estudos com relação às deficiências e suas possibilidades, mas previam atendimentos pedagógicos nos arredores dos centros psiquiátricos e separados dos demais alunos. Os médicos eram as autoridades sobre os estudos e os tipos de deficiências, com

isso, formavam e instruíam os profissionais que trabalhariam com esses alunos na perspectiva da doença, direcionando o trabalho sobre o diagnóstico do sujeito. Essa vertente é marcada pela ênfase nas causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência.

Com relação a vertente *Psicopedagógica* que teve sua difusão em meados do século XX, a psicologia experimental relacionou os testes de Quociente de Inteligência (QI) aos níveis de inteligência com o objetivo de organizar as classes homogêneas. Como afirma Jannuzzi (2012, p. 88) “A psicologia das diferenças individuais, ressaltada desde o princípio do século na educação do diferente, como me referi, influenciou a educação geral, sendo também suporte de metodologias a partir das especificidades”. Ou seja, estava embasada na diferenciação dos níveis de anormalidade e nas potencialidades individuais, segregando os alunos de acordo com seus níveis de inteligência. A concepção de deficiência, principalmente mental, está muito ligada ao QI, e este, ao rendimento escolar. Tal concepção enfatiza a proposta pedagógica de classes homogêneas, e reforça a manutenção das classes especiais e das instituições especializadas.

Não obstante a isso, é notória a vinculação das pedagogias abordadas anteriormente com essas duas vertentes destacadas por Jannuzzi (2012). Por mais que se pensasse na escolarização dos alunos com deficiência, a intenção maior era/é adapta-lo ao meio social, a ordem estabelecida. A autora ainda aborda outras vertentes que se tornam esclarecedoras para a compreensão da educação especial no contexto das teorias educacionais.

A *Economia da Educação* ou *Teoria do Capital Humano* é a vertente que mais vincula a educação ao desenvolvimento econômico do país e ao projeto de desenvolvimento implementado. O objetivo da educação para essa vertente é formar os sujeitos para os postos de trabalho, ou seja, vincular a formação ao setor produtivo. A educação, nesse contexto, é vista como propulsora da ascensão social – quanto maior o nível de educação, maior o salário, maior o mérito. O conhecimento e as habilidades dos

sujeitos são uma forma de capital a ser negociado por postos de trabalho e salário.

Os sujeitos da Educação Especial são vinculados com o objetivo de direcioná-los ao mercado de trabalho. Como nessa fase de desenvolvimento o trabalho é parcelado – taylorismo – prega-se o treinamento com habilidades específicas. Na EE vem a tônica as oficinas abrigadas nas instituições especializadas com vistas a formar trabalhadores para ocupar cargos simples, como: empacotador, lixador de madeira etc. Jannuzzi (2012, p. 152) ressalta a fala de James J. Gallagher³, que alertava ser mais barato educar os sujeitos com deficiência para que eles pudessem, na medida do possível, se “sustentar” do que sustentá-los pela vida toda. O objetivo, portanto, estava centrado em garantir uma formação que possibilitasse ao sujeito ser produtivo na sociedade do qual faz parte, além de esse ter condições, mesmo que mínimas, de prover sua subsistência.

Com a *integração/normalização*, iniciada em meados de 1970, permanecia as características da Economia da Educação, mas com uma ênfase mais pedagógica. No entanto, a intenção era exaltar as possibilidades dos alunos com deficiência, mesmo considerando que o meio deveria se adaptar, o objetivo era modificar esse sujeito às características já estabelecidas no ambiente em que estava inserido, ou seja, adaptá-lo para viver o mais “normal” possível. O método de ensino que apregoava era o individual e aconselhava a adaptação curricular de acordo com os níveis de inteligência dos alunos.

Aproximando-nos dos dias atuais, a *Inclusão* é pensada e proposta como contribuição essencial para a transformação social. A exaltação está na escola e na educação como transformadora da realidade, entretanto, salientam-se métodos e técnicas de ensino. O discurso é embasado pela inclusão social e vê na escola o espaço de resgate dos excluídos, no qual a

3 Idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança Frank Porter Graham da Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, N.C.

inclusão escolar é vista como sinônimo de acesso – todos na escola – mas não de garantia de escolarização para todos os sujeitos. A EE está inserida nesse projeto educacional por meio das políticas de inclusão escolar, as quais evidenciam a função da escola como formação do trabalhador adaptado em prol do capital.

Para combater esse projeto educacional em vigor, a vertente *Educação como Mediação* – baseada em teóricos marxistas – entende a educação como parte da organização social, a qual é percebida como mediação, isto é, momento intermediário para a transformação da sociedade.

Na Educação Especial, segundo essa última vertente, há a defesa da qualidade do ensino dos sujeitos com deficiência, na medida em que proporcionam condicionamentos existentes, tornando-os conscientes dos meios para se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. É a concepção política que implica ultrapassar a discussão meramente centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino para perceber que por meio deles o essencial é tornar o aluno capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a.

Podemos perceber que todas as vertentes se relacionam e coexistem ao longo do tempo, mesmo que em determinadas épocas algumas ganhem maior ênfase. Percebemos, de certa forma, a influência de todas na realidade observada hoje nas escolas com a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

As contribuições de Jannuzzi (2012) com relação às influências que constituíram a Educação Especial hoje é o estopim para entendermos as mediações que caracterizam essa modalidade de ensino e a educação básica regular. Com isso, pensar o professor de EE no interior desse movimento e, sobretudo, o projeto de formação a ele destinado para a efetivação desses modelos educacionais se faz necessário.

Como observamos, a relação com a Educação Especial não é diferente, pelo contrário, faz parte da educação básica e é pensada no conjunto de políticas para a consolidação do projeto educacional. Desse

modo, é inevitável analisar as políticas específicas para a Educação Especial contextualizando-as no âmbito das políticas gerais para a educação, do projeto de escola e dos objetivos de tais mudanças para o sistema produtivo capitalista.

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS ELEMENTOS INICIAIS PARA PENSAR A SUA FORMAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) é um marco importante para a formação desses profissionais, pois estabelece que os sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Em conformidade com essa Lei, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a) e a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b) explicam a formação desses professores em dois níveis. O parágrafo primeiro do artigo 18 da Resolução n. 2 destaca que são considerados

professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b, p. 5).

O parágrafo terceiro do mesmo artigo estabelece que os professores especializados em EE deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5).

O profissional que denominamos professor de EE é mencionado na LDBEN de 1996 como “especializado”, aquele que em sua formação inicial teve contato mais estreito com o conhecimento específico da EE. Com base na formação exigida, evidencia-se um profissional formado em nível de graduação ou de pós-graduação em Educação Especial.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e pautadas no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, estabelecem que os professores especializados são aqueles

que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação

curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (BRASIL, 2001c, p. 32).

No conjunto das políticas do início do século XXI, divulgadas no final do governo FHC, o professor de EE era claramente um profissional diferente do professor das salas de aula regular. O primeiro era tido como o especialista da Educação Especial, o professor que dominava o conhecimento específico por meio de formação inicial e/ou de pós-graduação.

Estamos tratando aqui do período em que os cursos de formação de professores eram definidos para um perfil docente e mais uma habilitação (Educação Infantil, Educação Especial, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, entre outras) nos cursos de Pedagogia. Especificamente para a Educação Especial, os profissionais poderiam ter formação ou em uma das habilitações oferecidas nos cursos de Pedagogia ou em licenciatura em Educação Especial. Nos dois casos esta formação estava direcionada a uma das deficiências (mental, auditiva, visual ou física).

Esta distinção de formação e de atuação levou alguns estudiosos a levantarem algumas considerações como a discriminação que se inicia na própria formação de professores (CARTOLANO, 1998), a restrição na análise sobre fracasso escolar e processo pedagógico que se centra nas dificuldades específicas de cada deficiência (BUENO, 1999), a perspectiva médico-psicológica como aporte para explicar o fracasso escolar dos estudantes (MICHELS, 2004), entre outras.

Se, por um lado a formação do chamado “professor especializado” não atendia a especificidade da Educação Especial, pois centrava-se em uma das deficiências, por outro, tal formação não possibilitava o domínio dos conhecimentos gerais sobre a educação necessários para o processo educacional desses sujeitos. As críticas a esta formação, acompanhado das críticas referentes a formação de professores que maneira geral, e a necessidade do capital em modificar o perfil dos trabalhadores referendou

o pressuposto de que a Educação Especial não pode mais estar deslocada das discussões sobre a educação geral.

Entretanto, no ano de 2008 novas mudanças ocorrem e um “novo paradigma” passa a ser o carro-chefe, a política de perspectiva inclusiva. No documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), a proposta para a formação dos professores de EE passa a ter em vista a inclusão dos sujeitos da Educação Especial nas escolas regulares. Propunha-se transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo e para tanto lança-se mão do chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este último passa a ser disposto no Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) e aborda a formação dos professores como uma das ações voltadas à oferta desse atendimento. Para a implementação do AEE, esse Decreto indica que o Ministério da Educação (MEC) deverá prestar apoio técnico e financeiro tanto para sua implementação como para a formação continuada de professores (BRASIL, 2008b). Além disso, dispõe sobre o AEE e sua viabilidade de implementação nas escolas públicas regulares. Para Vaz e Garcia (2016, p.8) “Os demais serviços da Educação Especial foram secundarizados, assim como o professor de EE, o qual perdeu espaço no discurso político para o professor do AEE” uma vez que o AEE, na política de perspectiva inclusiva passa a ser o atendimento privilegiado.

Como podemos observar no documento de 2008, a proposição para a formação de professores para a educação especial privilegia o professor do AEE por intermédio de cursos de formação continuada proposto pelo próprio Ministério da Educação ou por secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros:

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, 2008a, p. 17-18). [Sem grifos no original]

No excerto deste documento destacam-se dois conceitos importantes para a análise: o de docência e o de gestão. O conceito de docência aparece em sentido alargado quando indica a ampliação das atividades e do *lôcus* de atuação profissional. Mantendo o AEE como serviço central da proposta, a gestão assume lugar de destaque e com ela o profissional deve estar apto para garantir a constituição de um sistema educacional inclusivo e para “administrar” os recursos específicos do AEE.

A proposta dessa política é transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo por meio do AEE. O Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b)⁴ dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, aborda a formação dos professores como uma das ações voltadas à oferta desse atendimento e indica que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas ao AEE:

- I – implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II – **formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;**

⁴ Em 17 de novembro de 2011 foi lançado o Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revogando assim o Decreto n. 6.571/2008. Contudo, analisamos o Decreto n. 6.571/2008, por ser síntese de modelo de Educação Especial no país, instituído em meados da década 2001-2011.

- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade;
- V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Tal Decreto dispõe sobre o AEE e sua viabilidade de implementação nas escolas públicas regulares. Ressalta como uma das ações de investimento do governo federal a formação continuada, que, em certa medida, direciona a política em questão para as ações voltadas a esse atendimento. Conforme Garcia (2013, p. 108),

a modalidade educação especial, que no início da década se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE [Atendimento Educacional Especializado], na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM [Sala de Recursos Multifuncionais].

Nesse aspecto, refletimos que o professor de EE, tal como discutido nos documentos de 2001, parece não ser o mesmo profissional identificado como o professor do AEE nos documentos de 2008. O professor citado na LDBEN n. 9.394, no Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 é aquele formado em curso médio e/ou superior em Educação Especial e o referido como do AEE é o profissional que frequentou o curso de formação continuada, denominado Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE.

O público-alvo são professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum. Abrangência são as redes estaduais e municipais de educação que tenham

solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (BOROWSKY, 2010, p. 38).

Na perspectiva da formação exigida para atuar na Educação Especial, os profissionais que atuam no AEE se apresentam com características bem diferenciadas. Se de fato são diferentes profissionais, onde está professor de EE na documentação atual sobre a Educação Especial no país? Cabe lembrar que todos os documentos selecionados para nosso estudo, posteriores a 2008, priorizam a menção ao professor do AEE.

Também no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) pelo Partido dos Trabalhadores (PT), outro documento é elaborado e dá continuidade à política de perspectiva inclusiva: *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva de ROPOLI et al.* (2010)⁵. Este documento objetivou organizar o AEE nas escolas regulares e trouxe de maneira enfática que a formação continuada dos professores seria a principal ferramenta para que o AEE tivesse êxito nas escolas regulares. Para tanto, esta formação deveria aperfeiçoar a prática dos professores nos moldes da perspectiva da educação inclusiva visando capacitá-los para as escolas regulares e o trabalho com os alunos público-alvo da EE. Esta indicação já estava presente no Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* (BRASIL, 2005) pois, ao analisá-lo, compreende-se que sua estratégia está direcionada mais para o convencimento e disseminação da política de inclusão escolar como contraponto à segregação e à discriminação presente nas escolas do que

5 Edilene Aparecida Ropoli, professora colaboradora da Universidade Federal do Ceará; Maria Teresa Eglér Mantoan, professora da Universidade Estadual de Campinas; Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Rosângela Machado, coordenadora-geral da Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2008-2009).

para uma formação sólida do professor. A formação proposta pela política atual ocorre por intermédio do curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo MEC na modalidade à distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶, e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR)⁷.

O quadro a seguir apresenta as mudanças referentes as exigências formativas dos professores que atuarão com os alunos da Educação Especial.

Quadro 1 – A formação exigida para atuar na Educação Especial, 2001-2011

Denominação	Formação	Documentos
Professores Especializados	a) Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2001a, p. 14).	- LDBEN n. 9.394/96 - Parecer n. 17/2001 - Resolução CNE/CEB n. 2/2001

6 Curso analisado por Borowsky (2010).

7 A Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, que propôs estes cursos para formação de professores para atuarem no AEE, foi extinta pelo Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a). A Educação Especial passa a incorporar à antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como diretoria que passa a ser nomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Denominação	Formação	Documentos
Professor do AEE	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. [...] 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, 2008a, p. 17).	- <i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i> (2008) - <i>Decreto n. 6.571/2008</i> - <i>Parecer n. 13/2009</i> - <i>Resolução CNE/CEB n. 4/2009</i>
Professor para o AEE, escolas especiais e classes especiais	[...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2011b, p. 1).	- <i>Decreto n. 7.611/2011</i> - <i>Nota Técnica n. 62/2011</i>

Fonte: Vaz (2013, p. 159).

Analisando o Quadro 1 podemos observar as mudanças exigidas para atuar com os alunos da Educação Especial ao longo da década de 2001 a 2011. A primeira delas refere-se à formação inicial e continuada. Se antes os professores deveriam ser formados em cursos como o de Pedagogia, a formação continuada passa a ser a principal proposta para a política de perspectiva inclusiva. Outro ponto refere-se à concepção de Educação Especial que transita de modalidade de ensino para atendimento nas escolas regulares, no caso, o AEE. A formação continuada aqui, configura-se como estratégia de deslocamento de uma perspectiva para outra.

Em relação a formação continuada desses professores, os cursos passam a ser oferecidos principalmente à distância e em

redes particulares. Além disso, cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, em sua maioria, também a distância e em instituições privadas passam cada vez mais a fazer parte desse cenário de formação, normalmente encontrados como Especialização em Educação Especial, Educação Inclusiva ou em determinado tipo de deficiência ou transtorno.

Mesmo tendo prioridade na política nacional os cursos de formação continuada - aperfeiçoamento – e de pós-graduação *lato sensu*, cabe destacar a presença dos cursos de Licenciatura em Educação Especial já presentes em períodos anteriores à elaboração da Política Nacional (Brasil, 2008a) e vêm formando professores de EE que podem também atuar no AEE. Em relação a essa licenciatura encontrou-se no portal e-Mec (2015) onze instituições que forneciam cursos de Licenciatura em Educação Especial no país. Apenas duas instituições são públicas e oferecem o curso gratuitamente – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) –. Esta última universidade era a única a apresentar este curso na modalidade presencial e a distância. A grande maioria encontra-se no Estado de Santa Catarina (SC) e com o regime jurídico “especial”⁸.

Indicamos que a concentração desses cursos no estado de Santa Catarina deve-se pela adesão ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (BRASIL. MEC. CAPES, 2010). Este é considerado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um programa emergencial e que deve formar licenciados, 2ª licenciatura ou formação pedagógica, e ocorre em parceria com os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino (IES).

8 As instituições que em 2015 estavam oferecendo Curso de Licenciatura em Educação Especial nove se constituíam como privada ou comunitária: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Alto Vale do Itajaí (UNIDAV), A Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Contestado (UNC), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Destacando o caráter emergência desse programa, reafirmamos que o foco da política de formação docente para a Educação Especial no Brasil não está em cursos de formações iniciais, mas, na modalidade continuada e a distância. Ponderamos, então, que esse é mais um dos aspectos que demarcam as disputas de concepções desse campo específico.

Garcia (2013), em seu estudo sobre a política de EE na perspectiva inclusiva, indica que:

[...] os documentos representativos da política de educação especial na perspectiva inclusiva não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço. Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. (GARCIA, 2013, p. 113)

Essa política retira da função do professor o ensino e apresenta-o como executor de serviços. Na Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), descreve-se uma gama de atribuições para o professor do AEE, os quais, Vaz (2013) caracterizou como atividades de técnico e gestor da política de inclusão. O caráter ambíguo⁹, da formação mais uma vez aparece de maneira clara, pois é dificultada a formação inicial em Educação Especial e privilegiada a formação continuada no AEE, direcionada a atuação do professor de EE como mais um instrumento das salas de recursos multifuncionais, o que possibilita conceituá-lo como *professor multifuncional* (VAZ, 2013).

Outra consequência dessa política refere-se a ao fato de que a Educação Especial passou a ser restrita pela política ao AEE. Isso induz a formação e o modelo de professor que atuará com os alunos público-alvo da Educação Especial que, como corroboram Shiroma (2003), Evangelista

⁹ Discussão apresentada no primeiro capítulo deste livro.

(2010) e Triches (2010), também no caso da Educação Especial, pode ser caracterizado como um instrumento de consolidação da política e do projeto de escola hegemônico.

Essas análises iniciais nos permitem pensar a Educação Especial no conjunto da Educação Básica e, ao mesmo tempo, analisar a política de formação de professores para a Educação Especial no conjunto de políticas para a formação de professores no Brasil.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS TESES PARA ANÁLISE

Com a compreensão de que, para discutirmos o tema formação de professor da educação especial precisamos analisa-lo no âmbito da política vigente da formação docente é que se torna imprescindível analisarmos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (DCNP) (BRASIL, 2006). Considerando que tal documento interfere substancialmente na formação dos professores de EE, uma vez que, historicamente, foi o curso de Pedagogia que formou tais profissionais.

As DCNP retiraram do campo da graduação em Pedagogia as habilitações em Educação Especial que, de algum modo, tratavam de maneira mais detida os conhecimentos específicos desta modalidade de ensino. Como já apresentado no capítulo anterior, esta formação apresentava suas fragilidades, como o que apontam Jannuzzi (2012) e Michels (2004) sobre o predomínio de uma perspectiva médico-pedagógica e psicopedagógica. Cabe-nos perguntar, porém, se tais debilidades na formação foram superadas com o modelo proposto? Seria a formação em Licenciatura em Educação Especial uma formação que supera tais pressupostos? Seria a formação continuada ou em serviço modelos de formação que superam aquelas centradas em modelos clínicos e psicológicos?¹⁰

10 Lehmkuhl (2011) e Borowsky (2010) analisam formação continuada e em serviço e indicam a manutenção do modelo médico-pedagógico e psicopedagógico também nessas modalidades formativas.

Buscando uma análise mais alargada sobre a questão, procuramos apresentar alguns pontos das Diretrizes – DCNP (BRASIL, 2006). O primeiro deles refere-se a uma de suas bases comuns: a docência. Evangelista e Triches (2008), apontam aparentemente que a docência como sua base comum, resolveria problemas da diversificação de alunos que estão na escola e a necessidade de uma formação que desse conta de diversos tipos de atividades no seu interior. Porém, as autoras alertam que esta formação traz uma fragmentação ao professor uma vez que os conhecimentos teóricos que a sustentam são secundarizados. A formação principal colocada em pauta refere-se ao “[...] improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível” (SHIROMA, 2003, p. 5).

Neste sentido o que podemos apreender é que a docência torna-se alargada em relação as opções de atuação e, conseqüentemente, é responsabilizado por várias ações dentro da escola e fora dela. Porém, a prática e a resolução de problemas é que são considerados elementos considerados centrais para esta proposição de formação dos docentes e as questões teóricas, de fundamentos da prática são relegados a segundo plano.

Em resumo, pesquisa, avaliação, responsabilização pelo processo educativo e resultados da aprendizagem, autonomia são prerrogativas da gestão, expressando sua amplitude, assim como a da docência. Este alargamento refere-se às inúmeras tarefas postas para o professor, cuja consequência é restrição da reflexão sistemática em razão da qualidade de conteúdo curricular do Curso. (TRICHES, 2014, p. 10)

É neste cenário da política de formação de professores que Evangelista (2010) nos alerta para o fato de que a proposta de diretrizes para a Licenciatura em Pedagogia propõe a “reconversão docente”¹¹ desse

11 Ou seja, o projeto de formação propõe que os professores sejam multiplicadores e protagonistas dos interesses postos pelas atuais reformas educacionais, nas escolas (EVANGELISTA, 2010).

profissional, uma vez que amplia suas funções relacionadas aos interesses e à manutenção do sistema capitalista.

Segundo Evangelista (2001, p. 5)

As discussões sobre “reconversão docente” têm-se estruturado, principalmente, em torno da ideia de que, dadas algumas condições objetivas – falta de professores em algumas áreas, sobra de professores em outras, formação continuada -, os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original

Tendo como estratégias de formação aquelas que envolvem a formação a distância e que tem como centralidade o ensino de técnicas e recursos (instrumental) e a ênfase do gerenciamento da educação (gerencial), observa-se nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia essa tese. Como já assinalamos, “percebe-se que o conceito de docência expresso nas DCNP compreende toda e qualquer “ação educativa”, incluindo o “processo pedagógico metódico e intencional” (MICHELIS; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Para Triches e Evangelista (2014, p. 12)

Parece não restar dúvidas sobre quem ocupa o centro da reforma: o professor. O objetivo final da formação docente é o de qualifica-lo competentemente para a vida na sociedade do conhecimento, da tecnologia, do consumo e da “globalização”, portanto, para que a hegemonia capitalista não corra riscos – caminho supostamente mais curto para que faça o mesmo com a população que frequentará a EI [Educação Infantil] e os AIEF [Anos Iniciais do Ensino Fundamental]. Reticamente sonha-se que o professor seja o protagonista da reforma e da sua profissão; para tanto, impõe-se sua reconversão, procurando-se torna-lo passivo à recepção do projeto político capitalista e, por outro lado, ativo na defesa da reforma educacional e da “nova pedagogia da hegemonia”.

O professor pode ser considerado o protagonista dessa reforma em duas dimensões: a) como agente da reforma, se estiver convertido; b) obstáculo da reforma se não estiver convencido ou não for reconvertido.

Outro conceito que parece ser fundamental para nossa análise, juntamente com a reconversão docente é o que Triches (2010) denomina de “superprofessor”. Para ela:

[...] na essência dessa política internacional se almeja um professor-*instrumento* para a reforma que, enquanto instrumento, precisa ser constituído como polivalente e flexível, ou seja, segundo nossa perspectiva, um *superprofessor*. Atribuem-se a eles funções e competências que ampliam, fragmentam e colocam em questão sua formação, sua capacidade de organização enquanto categoria profissional e sua identidade – professor, docente, mediador, organizador, facilitador, gestor ou pesquisador. Tais ambiguidades estão presentes nas DCNP (TRICHES, 2010, p. 214).

Estes dois conceitos podem expressar os processos de desqualificação do professor, os quais englobam o professor de EE. Como já assinalado em outro momento,

Observamos em documentos propositivos e normativos da política educacional direcionada à Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, a pulverização das ações docentes para as quais se indica que os professores da área devam ser preparados. Aliado a esse fato, percebemos tanto nos documentos aqui referidos como na pesquisa realizada nos municípios catarinenses, que há uma centralização em três grandes estratégias de organização dessa formação, quais sejam: a base instrumental, a gestão do sistema para torná-lo inclusivo e o ensino a distância como o mais adequado para tal formação. (MICHELS; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 36)

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o projeto de formação para os professores específicos, como da Educação Especial, corrobora com o projeto de escola voltado às demandas do capital.

Outro exemplo referente a esse projeto que acelera a formação e a esvazia teoricamente está na sua implementação dos cursos em serviço e a distância. Certamente há um barateamento nessa formação. Porém, ela vem atrelada ao que Shiroma (2003) denomina de “processo de desintelectualização” desse profissional. Neste, os conceitos de competência, excelência, mérito, produtividade, entre outros, indicam uma política centrada cada vez mais na prática. A prática aqui está inversamente oposta a ideia de teoria. Para um bom ensino, o professor deve mobilizar conhecimentos que lhe permitam improvisar, intuir, fazer julgamentos o que, conseqüentemente, lhe permite práticas mais eficazes. Segundo Shiroma (2003, p. 5):

Todo o arrazoado caminha para apresentar a “pesquisa da prática” como elemento essencial na formação de professores, sobrevalorizando o conhecimento experimental designado como conhecimento construído “na” e “pela” experiência. A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é construído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional.

Nessa perspectiva, o esforço teórico em conhecer cede lugar ao saber fazer; A compreensão não cabe na indagação do cotidiano escolar; ao professor cabe fazer...

O DISCURSO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este capítulo teve como objetivo analisar o projeto de formação para os professores, em específico, da Educação Especial. Buscamos apresentar tal formação de maneira articulada a política para a

Educação Básica no país pois compreendemos que é equívoco examiná-la isoladamente. Tratamos de indicar a vinculação entre as mudanças e adaptações da escola com a perspectiva política de atender aos ditames do capital. Compreendemos que a formação dos profissionais da EE, hoje mais claramente ligada aos professores do AEE, não pode ser analisada fora das proposições políticas para a escola pública; expressamos que na lógica de uma formação do “superprofessor” está um alargamento de suas funções e uma restrição em sua formação teórica; observamos que a política educacional tem privilegiado a educação a distância e continuada em detrimento da formação inicial.

Com tais objetivos tratamos de explicitar que a lógica do professor formado com mais eficiência e com menos custos também é aquele que teria mais possibilidades para a reflexão sobre a prática no cotidiano escolar. A prática tratada na política de formação de professores não é aquela relacionada ao ensino, mas à resolução de conflitos, apaziguamento e criação de consenso.

Importante destacar que no decorrer da pesquisa nos deparamos com uma diversidade de nomenclaturas para designar o professor que atua com os alunos da EE, o que consideramos ser uma expressão das concepções de professor de EE em disputa (VAZ, 2013). Os documentos que mais contribuíram para disseminar essas denominações foram a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Em síntese, no Quadro 2 está exposto essas nomenclaturas e a sua relação com a formação desses professores no período de 2001 a 2011.

Quadro 2 – As denominações do professor de EE, 2001-2011

2001		2008	
Professor especializado Formado em nível médio ou superior em Educação Especial e/ou especialização na área		Professor do AEE Formado no curso de aperfeiçoamento no Atendimento Educacional Especializado	
Formação		Formação	
Especialista Domínio específico em um tipo de deficiência	Generalista com incorporação do pedagógico Domínio do conhecimento específico e formação pedagógica	P r o f e s s o r multifuncional Professor técnico Professor gestor	Generalista com incorporação da gestão Domínio genérico sobre todas as deficiências e gestão da inclusão na escola

Fonte: Vaz (2013, p. 200).

Especificamente em relação a formação continuada para o professor do AEE, observamos direcionamento maior para à propagação da política do que para uma base teórico-prática formativa propriamente dita. Nessa direção poderíamos afirmar que essa formação seria uma busca para uma adequação à política de perspectiva inclusiva, ou o que Vaz (2013) denomina de *professor multifuncional*.

Estes comporiam um conjunto de políticas para a Educação Básica que teimam em propor mudanças na função da escola para a permanência da hegemonia do capital.

Porém, como afirma DUAYER (apud MORAES, 2004, p. 17) “em um mundo cada vez mais complexo teorizar é um imperativo da prática”.

REFERÊNCIAS

- BOROWSKY, Fabíola. *Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?* 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 36 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 ago. 2001a. Seção 1, p. 46.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 39-40.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005.
- BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da Educação*, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

BRASIL. MEC. CAPES. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR*. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* 16, n. 48, set./dez.,2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 46, p. 29-40, set. 1998.

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

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: ANPED SUL, 7., 2008, Itajaí. *Anais...Itajaí*, SC: UNIVALLI, 2008. 1 CD-ROM.

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO, 8., 2010, Lima. *Anais... Lima/Peru*: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda; MICHELS, Maria Helena; SHIROMA, Eneida. O. Quatro teses sobre a política de formação de professores. In: GENTIL, Heloisa Salles; MILCHELS, Maria Helena (Org.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 10-28.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

IANNI, Octávio. A construção da categoria (Transcrição de aula ministrada na disciplina Sociologia do curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da PUC de SP, no primeiro semestre de 1985. *Revista HSTEDBR On-Line*, Campinas, número especial, abr. 2011).

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. *Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada*. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v. 9, n.17, p. 64-83, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.).

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda. *Aos jovens professores no Brasil os (des)estímulos à profissão*. In: X ANPED-Sul. Florianópolis/SC, 2014.

TRICHES, Jocemara. *Organismos multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

VAZ, Kamille. *O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa*. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *O professor da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola*. In: XI ANPED-Sul. Curitiba/PR, 2016.



CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Bárbara Karolina Araújo

A proposta de formação dos professores de educação especial do estado de Santa Catarina é expressa na política educacional baseada na perspectiva inclusiva. Consideramos que essa proposta está inserida no campo das intenções geridas pelo capital e cominadas à educação básica. O objetivo deste capítulo é apresentar a formação inicial dos professores de educação especial (EE) do estado de Santa Catarina¹, tendo como foco principal aqueles que atuam em classe comum da rede regular de ensino com o alunos público alvo da educação especial, ou seja, o Segundo Professor de Turma (SPT)², que consideramos produto dessa política composta de contradições.

1 Esse estudo é fruto de parte da dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual realizou-se uma pesquisa sobre a formação dos Segundos Professores de Turma. Objetivou-se, na época, analisar a formação dos SPT no estado de SC por meio de análise documental, análise de produções acadêmicas, coleta de dados na Secretária de Educação de cunho qualitativo e entrevistas com questionários com os SPT. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158780/337029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. A formação do Segundo Professor de Turma do estado de Santa Catarina. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2015. 248 p.

2 Em outras redes de ensino foi constatada a presença de uma segunda figura docente na classe comum, visando o atendimento educacional dos estudantes da educação especial com denominações e funções variadas, tais como Profissional de

O SPT é um profissional que atua na escola da rede regular de ensino com a função de *corregger*, nas séries iniciais, e *apoiar* o professor regente nas séries finais do Ensino Fundamental nas classes que contenham alunos com determinadas deficiências³. A denominação deste profissional está registrada na Resolução CEE/SC n. 112/2006, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, que fixa as normas para a Educação Especial no Sistema Público de Ensino em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a).

A Resolução certifica que a rede pública de ensino do estado disponibilizará quando necessário, entre outros, o Segundo Professor de Turma: “professor com habilitação em EE – área 5⁴ (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma”. (SANTA CATARINA, 2006, p. 3).

O Segundo Professor de Turma⁵ é assim denominado apenas nos documentos oficiais do estado. Em âmbito federal os documentos ao tratarem de um segundo profissional na classe comum para o atendimento de alunos com deficiência citam o termo “profissionais de apoio”⁶, os

Apoio, Professor de Apoio, Professor Especializado, entre outros. (MARTINS, 2011).

3 Estas são: deficiência múltipla, quando estiver associada à deficiência mental; deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; deficiência associada a transtorno psiquiátrico; diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática; transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. (SANTA CATARINA, 2009a)

4A área 5 refere-se ao código utilizado no sistema de registro de informação adotado pela SED para identificar a área de ensino referente à EE.

5 Entidades estaduais, municipais e particulares podem criar e extinguir cargos e funções em razão da autonomia constitucional.

6 Com a política de educação especial mais recente (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tece considerações sobre um profissional que atua em sala de aula com esses alunos, porém não cita o professor como esse profissional, de acordo com o documento “cabe aos sistemas de ensino organizar a educação especial de modo a “disponibilizar as funções de

quais são destinados ao trabalho com estudantes público da educação especial que não realizam com independência atividades de locomoção, higiene, alimentação, tal como previsto na Nota Técnica n. 19/2010, de 08 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010a)⁷. É importante salientar que o SPT representa uma figura docente destinada a auxiliar o professor regente nas atividades com todos os alunos da classe, inclusive do aluno da educação especial (que por sua vez justifica a presença do SPT na classe comum).

No que se refere a organização da educação especial na rede regular de ensino de Santa Catarina, o estado organiza-se por meio de uma política própria, elaborada por intelectuais da Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)⁸. Essa política é expressada em dois documentos principais: O Programa Pedagógico (PP) (2009) e a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina⁹ (PEEEESC) (2009). Não há, contudo,

instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar". (BRASIL, 2008, p. 11).

7 Segundo este documento, cabe aos profissionais de apoio prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam com independência atividades de locomoção, higiene, alimentação. Não é atribuição deste profissional desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas nem responsabilizar-se pelo ensino. O profissional deverá atuar articuladamente com o professor do aluno da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais profissionais da escola. O documento também indica outros profissionais de apoio que atuam na escola e não especificamente o da educação especial. (BRASIL, 2010a).

8 A FCEE foi criada em 1968 e é responsável por coordenar e executar a política de EE no estado, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SED), nas décadas de 1960 e 1970, a política norteadora da EE teve como base o enfoque clínico e a ênfase no atendimento segregado em instituições especializadas. (FCEE, 2002).

9 Este documento é apresentado em duas edições, 2006 e 2009. As análises realizadas nesta pesquisa focaram-se no documento mais recente. Não obtivemos acesso ao documento inicial. No presente ano está sendo realizadas discussões no âmbito da FCEE e da SED para reformular tal documento.

um documento norteador que apresente a proposta de formação desses profissionais.

No Programa Pedagógico¹⁰ (SANTA CATARINA, 2009a), documento que propõe a organização dos serviços de educação especial na rede estadual de ensino, está inserido o serviço denominado Atendimento em Classe, o qual se caracteriza pela “atuação de um **professor da área de educação especial** em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola”(SANTA CATARINA, 2009a, p. 16, grifo nosso) para atender os alunos público alvo da educação especial. São indicados como professores o Guia-Intérprete¹¹, Professor Bilíngue¹², Professor Intérprete¹³, Instrutor de Libras¹⁴ e o Segundo Professor de Turma (SPT). Além desses professores

10 O Programa Pedagógico (2009a) foi criado no governo de Luiz Henrique da Silveira, do Partido Democrático do Brasil (PMDB), que manteve seu mandato por oito anos (2003-2006 e 2007-2010) como Governador do Estado. O Secretário da Educação vigente era Paulo Bauer, do PSDB. A presidente da FCEE era Rosane Teresinha JahnkeVailatti, do Partido Democratas, possui formação na área da educação e em direito.

11 O Guia-Intérprete é o professor que atende às necessidades dos alunos com surdocegueira. Preferencialmente habilitado em EE, com domínio em Libras, Sistema Braille e outros sistemas de comunicação. (SANTA CATARINA, 2009a).

12 O Professor Bilíngue (ouvinte ou surdo) é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos educandos de turmas bilíngues. Tem a atribuição de “conduzir o processo de elaboração dos conceitos científicos que compõem os conteúdos curriculares das diversas disciplinas” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 20). Preferencialmente deve ter formação de nível superior na área da educação, fluência comprovada através de exame de proficiência em ambas as línguas. Na educação indígena deve ter fluência na língua da etnia. (SANTA CATARINA, 2009a).

13 O Professor ouvinte deve ter fluência em Libras comprovada por meio de exame de proficiência, com capacitação em tradução e interpretação, LIBRAS/ PORTUGUÊS/LIBRAS e é responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional nas turmas. (SANTA CATARINA, 2009a).

14 O Instrutor de Libras é o professor ouvinte ou surdo, com fluência em Libras, comprovada por meio de exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área da educação que atua com o ensino da LIBRAS, tem por função possibilitar à comunidade escolar a aquisição e a aprendizagem da Libras. (SANTA CATARINA, 2009a).

há a figura de outro professor de educação especial com atuação no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE)¹⁵. Não há, contudo, a indicação de qual a formação prevista para atuar como SPT em tais documentos, no entanto, existe uma indicação de ele seja **preferencialmente habilitado em educação especial**. Tal indicação nos instigou a desenvolver a análise da formação desses profissionais tendo como base os editais de seleção de professores bem como dados coletados em entrevistas realizadas com professores em atuação na rede em uma região do estado de Santa Catarina.

A formação e exercício profissional dos professores de educação especial do estado de Santa Catarina apresenta algumas características que se igualam as dos demais professores que atuam na rede regular de ensino, tais como intensificação do trabalho, precarização na formação e responsabilização pela forçosa implementação da atual política educacional nas escolas, entre outras. Discutir os processos que formulam e engendram essas características não é somente um compromisso acadêmico, mas também político, e que se insere na luta dos trabalhadores da educação básica.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A LDBEN de 1996 aponta os dois modelos de professores de educação especial, o capacitado e o especializado. O capacitado, definido na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, é aquele que comprova que em sua formação de nível médio ou superior foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Já os especializados em educação especial, são os que

15 O Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), que possui especificações pela área de atendimento dos alunos (Deficiência Visual, Deficiência Mental, Deficiência Auditiva e Transtorno Global do Desenvolvimento), possui o objetivo de “complementar, apoiar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem, não configurando ensino particular ou reforço escolar” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 24).

deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, ou complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e pautadas no Parecer CNE/CEB n. 17/2001, estabelecem que os professores especializados são aqueles

[...] que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras [...] (BRASIL, 2001, p. 32)

Os cursos de formação de professores anteriores às Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e as DNEEEB, esboçavam o perfil do professor de base docente e acrescentavam uma habilitação. Com as DCNCP, restaram para a formação inicial em nível superior desses professores os cursos de licenciatura em educação especial. Em relação especificamente a formação inicial dos professores de educação especial, Vaz (2012, p. 135), sobre a análise dos microdados do Censo em âmbito nacional verificou que:

Com relação à Educação Especial, hoje, a formação inicial dos professores especializados está na licenciatura em Educação Especial, mesmo que essa formação seja restrita, como observamos nos microdados. Segundo consta no sistema e-MEC, atualmente no Brasil são oferecidos 19 cursos para essa modalidade em 10 instituições de ensino superior, sendo sete de natureza privada e três públicas. Outro fator relevante é que oito das 10 instituições se concentram no estado de Santa

Catarina e somente um dos 19 cursos é oferecido na modalidade a distância. Tais indicações demonstram a pouca oferta de cursos de formação inicial de licenciatura em EE, tornando o seu acesso difícil, com exceção do sul do país, o que pode estar relacionado ao número baixo de professores com essa formação nos microdados do Censo Escolar de 2012.

A proposta de formação para os professores de EE prevista nos documentos recentes da política de EE demonstra consonância com as propostas de formação de professores no Brasil, ou seja, ênfase na formação continuada em serviço, característica própria da indicação após a Reforma Educacional no Brasil de 1990. Precisamente, sobre a EE, ganha destaque a formação de professores que atuam no atendimento educacional especializado. O Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, indica que o MEC proporcionará apoio técnico e financeiro vinculados ao AEE, tais como “II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado” e “III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva” (BRASIL, 2008). Não se menciona, porém, a formação de professores de EE que atuarão em outros espaços que não sejam o AEE, a não ser que esta aconteça no rol da formação de “gestores, educadores e demais profissionais da escola”. Embora o Decreto n. 6.571/2008 tenha sido revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, seu conteúdo é pertinente para nossa reflexão, percebemos que ambos ressaltam a política de formação continuada. O Decreto n. 7.611/2011, prevê apoio técnico e financeiro da União para “III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011), além disso, para “IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011).

Os modelos de professor de EE propostos pela LDBEN (capacitados e especializados) estão a ser redefinidos e, além disso, a formação desses profissionais não prioriza aqueles que atuam em classe comum. Em relação ao estado de Santa Catarina, não há uma proposta clara de formação de professores de educação especial, existe, contudo, medidas que vão sendo adotadas para suprir as exigências da proposta de formação de professores à nível nacional.

A Resolução CEE/SC n. 112/2006, que fixa as normas para a EE em território catarinense, cita, em seu artigo 15, que “os profissionais que atuam na área deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 8). Cita ainda que é dever da SED e da FCEE promover a capacitação desses profissionais para atuarem na EE. Contudo, não há menções sobre a formação do professor da classe comum que atua com alunos com deficiência, além disso, pesquisa realizada anteriormente indica que a SED indica não possuir recursos para a formação desses profissionais, uma vez que o cargo de Segundo Professor de Turma não está previsto à nível nacional. Ao analisar o documento PEEESC (SANTA CATARINA, 2009b), não foram encontrados dados sobre a formação de professores, apenas a proposta de uma equipe que terá a função de implantar, assessorar, capacitar, acompanhar e avaliar os Serviços de Educação Especial. (SANTA CATARINA, 2006a, p. 27)¹⁶.

Não encontramos, portanto, um documento recente que apresente a proposta de formação de professores de educação especial no estado, há, contudo, a Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, que trata sobre o Sistema de Ensino Estadual de Educação e reitera as diretrizes nacionais (BRASIL, 1996), a qual em seu artigo 71 determina que a formação de profissionais de educação é de responsabilidade do Poder Público,

16 Verificou-se pelos dados coletados sobre a formação divulgados nos endereços eletrônicos da SED e da FCEE, que essa equipe conta com os intelectuais que elaboraram o documento da PEEESC e do PP.

[...] é tarefa permanente e pautada em dois princípios fundamentais: — I - a associação entre teoria e prática, inclusive mediante capacitação em serviço; II - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de educação e em outras atividades (SANTA CATARINA, 1998b).

Já o artigo 72 anuncia que a formação de docentes para atuar na educação básica se fará em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, estabelecendo que:

§ 1º Na educação infantil, na educação especial e nas 4 (quatro) primeiras séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental é admitida, excepcionalmente, como formação mínima, a obtida em nível médio, com habilitação de magistério, na modalidade Normal. [...] § 3º A formação de docentes para a educação especial será feita em escolas especializadas¹⁷ [...] (SANTA CATARINA, 1998b).

As escolas ou instituições especializadas em Santa Catarina consistem nas APAEs e congêneres, as quais são instituições de educação não escolar e que atuam também nas áreas de assistência social e de saúde e estão amparadas pela LDBEN (1996)¹⁸. Segundo o documento FCEE em números, entende-se como Instituições Especializadas as

[...] congêneres com a FCEE que têm por objetivo o atendimento às pessoas com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Instituições de caráter não governamental, privadas de cunho filantrópico, conveniadas com o Governo do Estado de Santa Catarina, por meio da FCEE. (SANTA CATARINA, 2013, p. 14)

17 De acordo com o documento *FCEE em Números* (SANTA CATARINA, 2013), em 2010 o estado de Santa Catarina contava com 187 APAEs e 32 congêneres.”

18 De acordo com o Art. 60 da LDBEN (1996), “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”.

Percebe-se que as responsabilidades da formação professores de EE estão sendo direcionadas ao chamado terceiro setor, definido como um conjunto de entidades privadas da sociedade civil que prestam atividade de interesse público. Essas instituições têm se expandido principalmente pelo repasse de verbas públicas, por parte do Estado, para que as mesmas “resolvam” as questões sociais. Além disso, apresenta-se também a proposta de formação em serviço, as quais foram tomadas como medidas emergenciais pelo estado.

Em 1995, no período de discussão da LDBEN de 1996, a política catarinense de formação de professores advogada pelo governo Paulo Afonso (PMDB), enfatizou a formação em serviço assim como previsto em âmbito nacional. Foi então criado o Programa Magister, que possibilitava aos professores das redes públicas (municipal e estadual) receberem o diploma de graduação, tendo também caráter de formação inicial. Inicialmente a proposta do Programa não previa oferecimento para professores de EE. Somente em 1998 tal formação foi oferecida, em seis universidades privadas e em uma universidade pública (MICHELS, 2004).

Com a aprovação do projeto que instituiu o Magister na UFSC, entre 1998 e 2001, coexistiram duas modalidades do curso de pedagogia – habilitação¹⁹ educação especial naquela instituição: regular e emergencial. O curso regular foi criado em 1980, tendo duas opções (deficiência auditiva e deficiência mental) e a justificativa de criação da habilitação estava relacionada à demanda de pessoas que necessitavam de atendimento no estado. (MICHELS, 2004, p. 52-63). Michels afirma que essas opções, comuns também em outras universidades na época, indicam uma fragmentação da própria área. O curso em regime emergencial foi tomado

¹⁹ Antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), os cursos de pedagogia poderiam ser organizados por habilitações tais como: administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, magistério das séries iniciais e finais do ensino fundamental, educação infantil e educação especial. Após 2006 as habilitações foram extintas. Atualmente a formação de professores da educação especial em nível superior na graduação, é realizada em cursos e licenciatura em Educação Especial.

como modalidade (e não como curso) por ser um programa da Secretaria da Educação do Estado de SC que foi implementado pela UFSC. Outras instituições de caráter privado, contudo, também ofereceram o curso emergencial não vinculado ao Programa Magister. (MICHELS, 2004)

Não muito diferente da proposta do Programa Magister, mas em escala nacional, o Governo Federal criou, em 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Trata-se de um programa emergencial, instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Os cursos do Programa são financiados com recursos do MEC, via FNDE e controlados pela CAPES, e teve alcance também no estado de SC.

O Ministério da Educação manifestou o interesse de incentivar a criação de cursos de licenciatura e especialização para professores que atuavam na rede regular de ensino sem a formação na área de EE. Em novembro de 2009 a Comissão de Legislação e Normas do estado de Santa Catarina, aprovou o Parecer nº 429 que tinha como objeto a consulta da legalidade de ofertas de cursos de licenciatura em EE nas IES do Sistema Estadual de Educação. Os cursos foram autorizados com a justificativa de que o curso de licenciatura em EE não poderia ser confundido com o curso de pedagogia em oferta na época. De acordo com os dados da Plataforma Freire, de 2009 até 2015, 370 cursos foram ofertados pelo Parfor em Santa Catarina, sendo 21 de licenciatura em EE nas seguintes instituições: Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Regional de Blumenau, Universidade do Contestado, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade da Região de Joinville, Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí e Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Como os demais cursos oferecidos por meio desse programa, o curso de licenciatura em EE foi direcionado a professores da educação

básica que não têm habilitação ou que atuam fora da área de formação. (BRASIL, 2009b). De acordo com o documento *Plano Nacional De Formação Dos Professores Da Educação Básica – PARFOR Presencial – Manual Operativo* (2009), o Parfor é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. O acesso dos docentes à formação requerida na LDBEN é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de: I. Licenciatura – para docentes ou tradutor intérprete de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais que atuam como tradutor intérprete de Libras; III. Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência ou que atuem como tradutor intérprete de Libras na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2009b)

Uma problemática na realização destes cursos refere-se aos docentes dos mesmos. De acordo com o Parecer nº 125, emitido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, aprovado em 05/06/2012 (SANTA CATARINA, 2012b), a Comissão de Educação Superior da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC emitiu a Nota Técnica aos avaliadores dos cursos de licenciatura em EE para que não se apliquem

os critérios tradicionais quanto à titulação dos encarregados dos estágios, nem quanto ao caráter da relação trabalhista destes com a instituição. O Parecer foi analisado por conta do processo SED 00004052/2012 que contextualiza

Acreditamos que dificilmente encontrar-se-á algum profissional do magistério do ensino superior, com titulação ou habilitação tão específica. Os profissionais de que dispomos na UNIPLAC, com competência e grande experiência na área e passíveis de indicação para o Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação especial são pedagogos, com especialização em áreas afins (psicopedagogia, Educação Especial e Educação Básica), com Mestrado e pesquisadores em Educação. (SANTA CATARINA, 2012b)

Emitiu-se, portanto, uma Nota Técnica sustentando que:

Os Cursos de Licenciatura oferecidos pelas Instituições de Educação Superior vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; Considerando terem seu corpo docente alocado na forma de bolsistas, remunerados com recursos decorrentes do convênio entre a IES e a CAPES; Considerando, também, serem alguns desses cursos oferecidos em áreas nas quais não há, até o presente momento, disponibilidade de docentes Mestres e Doutores com formação específica (como é o caso da Licenciatura em Educação Especial); Considerando, ainda, que a oferta de muitos desses cursos se justifica justamente pela carência de profissionais com formação específica em suas áreas; Alerta os avaliadores externos dos referidos cursos para a necessidade de considerar os critérios previstos no Instrumento de Avaliação de Cursos, conforme especificado a seguir: 1) Em todos os cursos, o indicador que trata do Regime de Trabalho do Corpo Docente deve ser considerado como NÃO SE APLICA (NSA). (SANTA CATARINA, 2012c)

Neste sentido,

2) Nos cursos em que ainda não há docentes disponíveis com formação específica, considere-se a formação inicial (Graduação) em área afim para os indicadores que tratam da Titulação e Formação do Corpo Docente e do Coordenador de Curso. Esta exceção diz respeito somente à formação inicial (Graduação) dos docentes e do coordenador de curso, o que não os dispensa de terem titulação mínima de Especialista. Fica mantido, igualmente, o critério relativo ao percentual de docentes com titulação de Mestre ou Doutor. (SANTA CATARINA, 2012c)

Verificou-se que, de acordo com os pareceres citados e a Nota Técnica, não se dispõe de mestres ou doutores na área para realizar a formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas em EE por meio do Parfor, autorizando, por exemplo, títulos de especialista em psicopedagogia e em Educação Básica. Vale ressaltar que esses cursos foram oferecidos para realizar a formação de profissionais em exercício que não possuem formação na área, mas justamente seus formadores não apresentam formação específica em EE. Além disso, considerando que esse curso se caracteriza como uma segunda graduação e que nas entrevistas realizadas com SPT que atuam na região da Grande Florianópolis foi verificado que 64% possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo geralmente fora da área da EE, é possível que a formação promovida pelo Parfor foi lecionada por professores que possuem o mesmo nível de escolaridade dos cursistas/acadêmicos. Além dessas constatações, destaca-se que embora se tenha oferecido tais cursos de licenciatura, o estado não promoveu concurso público para suprir a demanda de profissionais formados, continuando com o quadro de precarização das condições trabalhistas destes professores.

As constatações elencadas neste item evidenciam que esses programas implicam em repasses de recursos ao setor privado, como é o caso do Parfor. Ademais, esses programas emergenciais são criados

com o intuito de formar os profissionais que já estão em exercício na rede estadual de ensino, explicitando que estes estão desempenhando funções sem ter a habilitação e a formação exclusiva na sua área de atuação. Não obstante, cabe ainda destacar que essas estratégias são vinculadas à necessidade de elevar o nível de formação dos professores, contudo, sem elevar também as condições de trabalho dos mesmos.

Ao longo dos anos (2006-2014) a formação dos SPT, no que se refere a conteúdo da área da educação especial, tem ocorrido principalmente em serviço e na prática com os alunos público alvo. Essa formação pode levar a uma descaracterização das funções docentes, pois esse profissional muitas vezes realiza funções de um cuidador, e não necessariamente de um professor, na medida em auxilia na higiene do aluno e em contrapartida não pode, por exemplo, definir objetivos acadêmicos para os mesmos (de acordo com o documento norteador da política de educação especial do estado). Além disso, cabe destacar que em entrevistas realizadas com SPT, alguns ressaltam que a motivação em trabalhar como SPT foi adquirir conhecimento e experiência na área. Estes aspectos estão relacionados a tese da *desintelectualização do professor*²⁰, a qual indica uma formação de professores centrada cada vez mais na prática em detrimento da teoria.

20 O GEPETO (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho) desenvolve pesquisas coletivamente desde 1995. Conta com professores do CED e de outras instituições de ensino superior e alunos de pós-graduação de duas linhas de pesquisa do PPGE – Educação, Estado e Políticas Públicas (EEPP) e Trabalho e Educação (TE). “Atualmente, além dos já citados, integram o grupo graduandos, bolsistas de iniciação científica e professores da rede pública de ensino. Os membros do grupo têm se dedicado à pesquisa documental sobre várias áreas – política educacional, trabalho e educação, história da educação, formação de professores, educação e saúde – e modalidades – educação especial, educação profissional, educação indígena, educação à distância, educação continuada. Conquanto cada pesquisador se dedique a um tema de pesquisa específico, temos em comum o trabalho de análise de documentos oficiais, nacionais e internacionais. A ampla diversidade de questões de estudo encontra sua unidade no campo das políticas públicas”. Este grupo desenvolveu teses que analisam a proposição de formação de professores no Brasil, quais sejam: Profissionalização como estratégia de (con)formação docente; Certificação de professores por resultados; A desintelectualização do professor e Reconversão docente, disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/> e em

Foi registrado nas entrevistas, também, que alguns professores atuam como SPT para descansar do cargo de professor regente, e outros para ter experiência em EE. Soma-se a estas constatações o fato de que os SPT efetivos são aqueles excedentes na escola que estão desempenhando a função de segundo professor. Tais afirmações corroboram com a tese da *reconversão docente* na área da educação especial. De acordo com Triches (2010), a reconversão docente consiste em um dos elementos que compõem o *superprofessor*. Para a autora,

Quatro elementos compõem o superprofessor. O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submete-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito as tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor.[...] O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornam-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor. (TRICHES, 2010, 149-150)

Além de se encaixar no conceito de um *superprofessor*, ou um *professor polivalente*, é um modelo de professor de EE que caracterizamos como impreciso, que possui atribuições²¹, funções e formação dúbias. Um profissional flexível, polivalente, improvisador.

outros bancos de dados de pesquisas acadêmicas.

21 De acordo com o Programa Pedagógico (2009), são atribuições do SPT: Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; propor adaptações

De acordo com o Programa Pedagógico do estado de SC, o Segundo Professor de Turma deve ser um professor “preferencialmente habilitado” em educação especial (SANTA CATARINA, 2009a, p.16). Cabe esclarecer que o estado de Santa Catarina, ao prever a contratação dos profissionais da educação básica, utiliza duas nomenclaturas: habilitados, que possuem a formação mínima exigida para o cargo, e os não habilitados, que não possuem a formação específica na área²². Evidencia-se nesse sentido que há a possibilidade para profissionais não habilitados assumirem o referido cargo.

Como os documentos norteadores da educação especial no estado não indicam a formação mínima para assumir o cargo de SPT, utilizou-se como fonte de pesquisa os editais de contratação de professores admitidos

curriculares nas atividades pedagógicas; tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental; participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP; participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE; sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; participar de capacitações na área de educação e participar do conselho de classe. Cabe ressaltar que nas entrevistas realizadas os SPT foram questionados a respeito das suas atribuições e foi verificado que os mesmos executam outras atividades além do que está previsto na documentação, como por exemplo atividades de cuidador, tais como auxiliar o(s) aluno(s) em sua locomoção, auxiliar na higiene ou apoiar na alimentação, além disso, foi averiguado que os SPT também realizam determinadas atividades que são pertinentes ao professor com formação específica na área da EE.

22 Ferreira (2011) constatou, em entrevistas com gestores da FCEE e da SED, que a formação do SPT poderá ser em licenciatura em pedagogia e/ou com especialização em EE e que poderá ser um professor excedente na escola. No caso do SPT ser um profissional Admitido em Caráter Temporário (ACT), a contratação é realizada por meio de editais organizados pela SED. Se não houver contratação de nenhum profissional com base nos critérios estabelecidos, poderão ser contratados graduandos a partir da 5ª fase do curso de pedagogia, respeitando os editais expedidos para contratação de profissionais nesta área (FERREIRA, 2011). Verifica-se portanto, que ser SPT não indica precisamente que ele seja um professor com formação em EE de acordo com a sua exigência formativa.

em caráter temporário nº 001/2009/SED/FCEE (SANTA CATARINA, 2009e), nº 18/2010/SED (SANTA CATARINA, 2010a), nº 15/2011/SED (SANTA CATARINA, 2011), nº 15/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012a), nº 09/2013/SED (SANTA CATARINA, 2013) e edital nº 23/2014/SED (SANTA CATARINA, 2014).

Verificamos nestes documentos alguns pontos sobre a exigência formativa do SPT no recorte histórico 2009-2014²³. Ao longo dos anos (2009–2014) a exigência formativa de acordo com os editais de seleção foi sendo alterada no sentido de permitir uma formação diversa para atuar como SPT, sem ser obrigatória a formação superior em EE, tampouco em nível superior. Além disso, cabe ressaltar que, de acordo com as entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis, o Estado de Santa Catarina contratou profissionais para atuar como SPT que não possuem a exigência formativa de acordo com os editais de seleção. Até 2014, ano em que foram realizadas as entrevistas, não havia nos editais a opção de formação antes da conclusão do curso de nível superior, somente em 2014 foi inserida essa opção no edital de seleção de professores para exercício em 2015, entretanto, nas entrevistas realizadas verificamos alguns entrevistados que ainda estavam cursando o nível superior, pois, embora o estado tenha anualmente um processo seletivo para contratação de SPT, quando há chamadas públicas, as exigências dos editais são ignoradas ao se contratar profissionais que ainda estão com o nível superior incompleto.

O fato de existir a possibilidade de profissionais não habilitados assumirem o cargo de SPT evidencia que, ao longo dos anos, a exigência formativa está diminuindo. Além disso, que há formas de recrutamento caracterizadas como “chamadas públicas”, as quais permitem que pessoas que não possuam formação específica possam trabalhar na área (essas ocorrem quando não há número suficiente de profissionais contratados

²³ Embora o ano de instituição do Segundo Professor tenha sido em 2006, o primeiro ano em que se identificamos processo seletivo no estado de SC para Segundo Professor foi o de 2009. Cabe destacar que até o presente momento não foi realizado concurso público para o referido cargo.

por processo seletivo), e demonstram a pouca oferta de professores especializados. Além disso, cabe ressaltar que os SPT são na maioria ACTs (3317 ACTs e 68 efetivos em 2014), o que prejudica a continuidade do processo de formação continuada²⁴ em serviço na medida em que a cada ano novos profissionais podem ser contratados e, desta forma, não participaram de formações oferecidas em anos anteriores. A contratação de professores temporários reforça a possibilidade de rotatividade entre os professores que assumem a função de SPT, ademais, os dados evidenciados na forma de contratação desses profissionais nos permitem verificar as contradições presentes no âmbito da formação²⁵.

24 No estado, a formação continuada esteve na pauta de solução aos problemas na formação de professores da EE desde 1954, quando ocorreu o primeiro curso de formação continuada na área da EE para professores em Santa Catarina (LEHMKUHL, 2012). De acordo com Lehmkuhl (2012), a formação de professores de EE realizada pela via da formação continuada foi uma alternativa para suprir uma defasagem da formação inicial do curso do magistério, que não contemplava essa área específica. Ao que se refere a formação continuada, de acordo com relatos de funcionários da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED) e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a responsabilidade com a formação continuada dos professores e profissionais ligados à área da Educação Especial em Santa Catarina é da SED e da FCEE. Entretanto, a formação dos que atuam na área da EE na rede regular de ensino é somente de encargo da SED. Nas entrevistas realizadas com os SPT verificou-se que, embora aproximadamente 35% entrevistados tenham informado que não receberam nenhum curso específico para SPT, os professores que afirmaram receber formação indicaram que elas foram promovidas, na grande maioria, pela APAE e por outras instituições particulares (principalmente na modalidade a distância) sem vínculo com a FCEE ou SED.

25 Em relação a formação continuada, no Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2004a, p. 112), embora não seja citada a formação dos professores da EE, consta que: “A formação continuada, dos profissionais da educação pública, deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, a manutenção dos programas existentes. Bem como, a implementação de novos programas de pós-graduação, em parceria com as universidades. Para assegurar, a viabilidade técnica dessa política de gestão de valorização dos profissionais da educação, as ações deverão estar contempladas no Plano de Carreira e Remuneração, no Estatuto do Magistério e em Programas de Formação Inicial e Continuada”. Na versão preliminar (de 16 de junho de 2015) do Plano Estadual de Educação para o decênio 2015 a 2024, em relação a formação inicial, o Plano prevê na

Através dos dados levantados percebe-se que os elementos que cercam o SPT são contraditórios: não há entre os profissionais uma concordância em relações às atribuições desempenhadas; ora é professor regente, ora é professor de EE, ora é um cuidador, ora é orientador; há indicativos de que ele é tanto um capacitado quanto um especializado; a formação desse professor tanto pode ser em nível médio quanto em nível superior e, além disso, há na exigência formativa uma suposta preferência que não se efetiva. Para aprofundar dados da formação dos SPT em SC, na sequência aprofundamos os dados específicos da formação inicial desses profissionais tendo como base os dados coletados com os SPT em atuação na região da Grande Florianópolis.

A FORMAÇÃO INICIAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA EM ATIVIDADE NA REGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Este item destina-se a apresentar a formação inicial dos Segundos Professores de Turma (SPT) em atividade na rede, para tanto, foram utilizados dados das entrevistas realizadas com segundo professores da região da Grande Florianópolis e documentos que tratam na formação de professores. Embora esses dados não proporcionem a compreensão da totalidade da formação inicial dos SPT em Santa

estratégia 15.5: “Implementar cursos de licenciatura, para profissionais que atuam nas escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, educação especial e, estratos historicamente excluídos, em regime de colaboração com instituições públicas e comunitárias de ensino superior”. (SANTA CATARINA, 2015, p. 133). Em relação à formação de professores, consta como meta: “**Meta 15:** Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo poder público, de periódica participação em cursos de formação continuada”. (SANTA CATARINA, 2015, p. 133)

Catarina, permite uma aproximação dessas informações através do recorte de uma região específica.

Com base nos dados coletados na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 378 SPT atuaram na região da Grande Florianópolis em 2013. A partir dos dados quantitativos, quatro municípios foram selecionados para realizar um questionário com o intuito de coletar dados a fim de caracterizar a formação dos SPT em atividade na rede. Os municípios de Palhoça, São José, Antônio Carlos e Florianópolis totalizaram 136 SPT em atuação no período de coleta dos dados e, deste total, foi possível entrevistar 85 professores na função.

Os editais²⁶ de seleção de admissão em caráter temporário e as entrevistas realizadas com SPT da Região da Grande Florianópolis indicam que a formação inicial exigida para atuação como SPT pode variar desde ensino médio com curso de formação continuada em Educação Especial (EE) até curso de complementação em EE. Além dessas opções, há também a possibilidade de professores formados em outras áreas assumirem o cargo de SPT, desde que estejam excedentes na escola. No ano em que realizamos as entrevistas (2014) não havia a possibilidade de contratação de profissionais apenas com o ensino médio de acordo com os editais e seleção, esta opção formativa foi acrescentada ao edital publicado em 2014, para seleção de profissionais que exerceriam a função em 2015, contudo, professores com nível superior incompleto poderiam ser contratados via chamada pública.

Aplicamos questionários com os SPT da região da Grande Florianópolis em atuação em 2014 e verificamos que a formação inicial de 94% dos profissionais foi realizada em nível superior. Cabe ressaltar que a análise desenvolvida no âmbito da proposição política possibilitou compreender que a formação inicial dos SPT não prioriza a EE, mas sim a formação na licenciatura em pedagogia.

26 Editais nº 001/2009/SED/FCEE (SANTA CATARINA, 2009e), nº 18/2010/SED (SANTA CATARINA, 2010a), nº 15/2011/SED (SANTA CATARINA, 2011), nº 15/2012/SED (SANTA CATARINA, 2012a), nº 09/2013/SED (SANTA CATARINA, 2013) e nº 23/2014/SED (SANTA CATARINA, 2014).

O fato de o estado de Santa Catarina autorizar a contratação de professores com formação em outras licenciaturas permite afirmar que há uma desvalorização dos profissionais com formação na licenciatura em EE. Cabe ressaltar que há também uma omissão por parte do estado quanto às necessidades especiais dos alunos com deficiências que implicam na aquisição de conhecimento científico por parte dos alunos, uma vez que o licenciado em pedagogia não possui formação em EE. Mesmo quando disciplinas sobre EE constituem o projeto do curso, essas não configuram uma formação em EE. Não queremos dizer que o licenciado em pedagogia não possa ser o docente do aluno com deficiência, pelo contrário, nossa ênfase se dá pelos processos pedagógicos específicos que os alunos com determinadas deficiências demandam. Neste caso, a figura de um modelo de professor de EE, com formação na área, atuando na sala de aula comum, poderia ser o indicativo de um avanço no atendimento aos alunos com deficiência. Não estamos também inferindo que esse profissional deve, ao trabalhar junto com o professor regente, demonstrar que esses alunos devem ser encarados a partir das suas dificuldades específicas, sendo estes diferentes dos demais e que esses demais formam um grupo homogêneo. Consideramos o oposto, que deve ser levado em conta que esses alunos possuem características diferentes inerentes a determinadas condições de deficiências e que nesse sentido, exigem processos pedagógicos específicos diferenciados. De acordo com Bueno (1999, p. 22)

Se os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para as suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, quer sejam elas de raça, gênero, condições sociais e alterações orgânicas; se estes princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas por crianças consideradas como normais e que são muito mais reflexos de processos pedagógicos inadequados,

a formação do professor especializado deve levar em conta tais aspectos.

Para o autor, o desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores de EE conjuga três tipos de necessidades:

- o de oferecer formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educativas especiais; e
- o de oferecer formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias; e
- oferecer formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e que possibilitem o atendimento direto à parcela dessa população que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidas pelo ensino regular. (BUENO, 1999, p. 22)

É com base nas ponderações realizadas nos parágrafos anteriores que dedicamos uma parte deste capítulo para analisar os conteúdos dos cursos de formação inicial dos SPT entrevistados na região da Grande Florianópolis.

Embora o documento do Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009a) contenha observações acerca de que o SPT deve ser preferencialmente habilitado em EE, essa preferência não se efetiva se considerarmos que ser habilitado em EE não consiste em ter amplo conhecimento e formação na área (90% dos SPT que atuam na rede não possuem formação inicial em EE). Cabe ressaltar o fato de o documento lançar a imparcialidade quanto ao tipo de formação exigida para

esse profissional, uma vez que ele deve ser preferencialmente e não obrigatoriamente formado em EE. Quando se permite que profissionais atuem sem a formação na área específica, emite-se a ideia de que importa mais o apoio ao professor regente com toda a turma, do que as especificidades do aluno. Entendemos que professor de EE em sala de aula, com o pretexto de dar apoio ao trabalho do professor regente junto aos alunos público da EE, carece de uma formação específica na área que aborde as características, necessidades e procedimentos pedagógicos.

Pensar que a ocorrência da maioria dos SPT não ter sua formação principal em EE se dá exclusivamente pelo fato de que não há profissionais com formação na área é uma ingenuidade. Além de curso de licenciatura em EE em universidades privadas e em universidades públicas de Santa Catarina, algumas medidas emergenciais como adesão ao Parfor foram realizadas promovendo formação aos professores de EE. Contudo, essa medida não atende a totalidade dos profissionais da área em atuação na rede, tampouco se efetiva de forma concreta, uma vez que há uma expressiva rotatividade de SPT atuando nessa função. Entendemos que é estratégico para o estado conceber a contratação de profissionais que não são especializadas na área, na medida em que o mesmo não oferece oportunidades de formação inicial, principalmente na esfera pública, para esse tipo de habilitação. Em contrapartida, ele “supre” essa necessidade aderindo aos programas emergenciais que são promovidos por instituições principalmente privadas, direcionando recursos financeiros para as mesmas. Aparentemente, torna-se mais favorável aos interesses do estado oferecer oportunidades de formação nesse tipo de modalidade (emergencial), do que oferecer, por exemplo, um curso de licenciatura em EE nas universidades públicas.

A ocorrência da formação de professores para a área da EE ser realizada pela iniciativa privada também encontra respaldo na retirada das habilitações do curso de pedagogia. No estado de Santa Catarina, a UFSC, universidade pública que oferecia esse tipo de formação, extinguiu tanto a habilitação em EE quanto a licenciatura em EE.

Além dessas circunstâncias, destacamos que a difusão de um documento²⁷ que indica redução de salários dos profissionais que não são habilitados em EE, ampliou a procura pelos profissionais da área pela complementação dos estudos em EE, caracterizando como uma segunda licenciatura, ou como uma das possíveis habilitações da licenciatura em pedagogia. Esse fato corroborou para a oferta de cursos de complementação em educação especial pelas IES privadas para poder atender essa demanda.

A compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis mostra que 5,88% dos entrevistados não possuem a graduação completa. Embora represente uma minoria, esse valor não pode ser ignorado principalmente quando estamos levando em consideração a imprecisão dos documentos estaduais quanto ao novo modelo de professor de EE que está sendo proposto. O fato de ter profissionais que ainda não concluíram o curso de graduação indica que essa parcela dos entrevistados possui uma formação constituída por elementos formativos do campo da EE (pois necessitam ter formação continuada na área da EE para ser contratados), mas que não são suficientes para formar um professor especializado.

Bueno (1999) sob análise da LDB de 1996 afirma que a Lei garante eterna provisoriedade de formação do professor das primeiras séries entre o nível médio e superior, além disso, afirma que ela permite a formação de professores especializados em nível médio, embora faça referência à possibilidade de formação em nível superior, mas, quando se refere aos institutos superiores de educação, a Lei não inclui a formação desses professores. Com base nessas afirmações o autor considera um

27 De acordo com a Lei Complementar N° 488, de 19 de janeiro de 2010, que altera dispositivos da Lei Complementar n° 456, de 2009, fica o profissional que atua na área da EE obrigado a concluir o curso de EE no prazo de 3 anos a contar a publicação da Lei, sob pena de ter redução do seu salário no período posterior a este ou se não estiver concluído ou matriculado em curso superior específico da área. Ao estar atuando e cursando o ensino superior ou a complementação dos estudos em EE, a sua remuneração será igual a do profissional habilitado, do contrário, sua remuneração será inferior.

contrassenso a formação de professores dar-se em nível médio e graduação plena.

Se existe a possibilidade de se retornar à formação de nível médio, não seria mais proveitoso, nos Estados e regiões que reunissem condições para tanto, que se incentivasse e se promovesse a formação de professores especializados nos institutos superiores os quais, em tese, deveriam ter níveis mais elevados de qualidade em relação ao curso de nível médio? Esta absoluta indefinição, expressa pela totalambigüidade em termos do “locus” de formação, expressa a falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado, em nosso País. (BUENO, 1999, p. 21)

Tais posicionamentos são pertinentes também em nossa análise sobre a formação dos SPT, quando é permitido que a formação desse docente pode ser tanto no ensino médio quanto na graduação. Vale ressaltar que a partir do ano de 2015, profissionais com nível médio também poderão ser contratados como SPT através do processo seletivo. Antes deste ano, somente via chamada pública haveria essa possibilidade. Assim, questionamos a passagem do Programa Pedagógico que define que o SPT deve apoiar ou corrigir em função do seu “conhecimento específico” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 16). Qual seria o conhecimento específico que esse profissional que está na primeira fase do curso de licenciatura em pedagogia possui²⁸? No que se refere a formação continuada, um dos entrevistados respondeu que havia feito apenas um curso em Libras de 40 horas²⁹, outro entrevistado respondeu que participou apenas de um seminário sobre inclusão. Qual conhecimento específico dominam esses

28 Nas entrevistas foi identificado um SPT que estava frequentando a primeira fase do curso de pedagogia.

29 Segundo o PP (SANTA CATARINA, 2009a) não é previsto SPT para alunos surdos, exceto se o aluno apresentar outra deficiência associada.

profissionais que não possuem a formação inicial concluída e realizam cursos de curta duração em áreas isoladas?

O fato de ainda permitirem que profissionais que tenham concluído apenas o ensino médio assumam determinadas atribuições, incide no que Bueno alerta sobre uma “falta de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado”. (BUENO, 1999, p. 19). Constatou-se assim, que a formação do professor de EE nos parâmetros reconhecidos pelo estado de Santa Catarina não o diferencia substancialmente do professor regente da classe comum, essa formação muitas vezes é precária de conteúdos da EE, conforme identificado também nos cursos de graduação.

Em relação ao nível superior, na Região da Grande Florianópolis 94% dos SPT apresentaram curso superior. Constatamos que apenas 1,18% dos profissionais entrevistados cursou licenciatura em EE e somente 5,9% cursou pedagogia com habilitação na EE associada à outra habilitação. A maior incidência foi o curso de Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil (35,29%), os demais profissionais são graduados em cursos nas diversas habilitações que compõem o curso de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), retirou da graduação do curso de pedagogia as habilitações que aprofundavam o conhecimento específico em algumas áreas. De acordo com Evangelista e Triches (2008, p. 2),

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP expresso na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) evidenciando que a Resolução expressa políticas que pleiteiam a reconversão docente pelo alargamento tanto da formação quanto das tarefas do Licenciado em Pedagogia. O alargamento da formação e da ação docente sugere um processo de reconversão que faz suceder ao Pedagogo o Licenciado em Pedagogia, que atuará na docência em sentido

amplo, na gestão e na pesquisa. Certamente não se pode elidir o fato de que o seu sentido articula-se organicamente à reforma do Estado no Brasil, à política neoliberal e às demandas do mundo do trabalho com componentes da reestruturação produtiva deflagrada pós-1980 que penetraram o campo educacional.

Além do alargamento da função docente uma das características dessa mudança curricular é, segundo Vaz (2013), o esvaziamento do conteúdo teórico, da reflexão sobre o processo histórico-político educacional em detrimento da abordagem prática da docência. Para Evangelista e Triches (2008, p. 13) corremos o risco de

termos um curso de pedagogia esvaziado, seja pela amplitude dos campos de exercício, seja pela restrição da adequada formação para tantos campos, seja pela fragmentação concreta da identidade profissional dos educadores que serão formados pelos cursos que estão sendo criados hoje no Brasil.

Garcia (2011) afirma que a formação de professores de EE é um tema que “envolve definições no campo do Ensino Superior e tem relação com as diretrizes curriculares para a Educação Básica e com o modelo de atendimento próprio da Educação Especial” (p. 67). Nesta direção, Vaz (2013) alerta que a formação de professores de EE está “na corrente que visa formar esses profissionais de forma rápida e barata para o Estado; faz parte do projeto econômico-social e se consolida como estratégia para a realização da política de inclusão escolar” (p. 132).

Tal como verificado nos cursos de pós-graduação, uma das instituições que lidera a graduação de profissionais é a UNIASSELVI com 24,71%, seguida da UDESC com 17,65% e UNIVALI com 16,47%. As demais instituições cursada foram FAEL (4,71%); USJ e ULBRA (3,53%); UNOPAR, UNISUL, FMP, FACINTER, FAPI (2,35%); Universidade da Lapa, ACE, FAMA, FURB, Riter dos Reis, UEPA, UFSM, Universidade Castelo Branco, UnC, UNICESUMAR e um título não informado (1,18%).

Verificamos ainda, que a maioria das instituições são privadas (74,12%). Dos cursos de graduação, 36,47% ocorreram de forma presencial, 34,12% semipresencial e 29,41% a distância. Cabe mencionar que a formação semipresencial consiste, na grande maioria, de uma aula presencial por semana e os demais acompanhamentos do curso são realizados a distância.

A EAD tem ganhado destaque nos cursos de formação de professores da atualidade sob a justificativa de atingir um grande número de pessoas ao mesmo tempo e com maior flexibilidade sobre o local onde ocorre essa formação, devido à particularidade da sua modalidade. A formação continuada na área da EE no Brasil também se encontra nessa situação. Grande parte dessa formação que ocorre na modalidade à distância leva consigo também o processo de reconversão docente. Michels (2011), ao discutir a formação de professores de EE estabelecendo relações com a tese da “reconversão docente” constatou que a proposta de formação de professores de EE indica a restrição de base teórica e de conteúdo pedagógico. Borowsky (2010) compreende que

as políticas para a Educação Especial e para formação de professores desta área também denotam as contradições que compõem o Estado e o sistema capitalista. Estão, hoje, centradas na formação continuada feita em serviço, o que dificulta o trabalho e estudo do professor, e ocorrendo na modalidade à distância, garantindo assim custos menores ao Estado. Estes dois elementos são estratégias de disseminação rápida da política chamada de educação inclusiva. São mecanismos utilizados para atingir, em pouco tempo, milhares de professores no país, legitimando um discurso e contribuindo para a reprodução do sistema. (BOROWSKY, 2010, p. 118)

Consideramos, portanto, que as implicações dessa formação fazem parte de uma estratégia do próprio capital em diminuir os gastos com o funcionalismo público.

O fato de a maioria das instituições de formação inicial dos SPT ser de natureza privada revela a escassez de oferta de cursos de graduação em EE de natureza pública. Além disso, consideramos que é também estratégico e intencional, responsabilizar o indivíduo por sua “boa formação”. Vaz (2013) sob análise dos dados do sistema e-MEC³⁰ constatou que em Santa Catarina há apenas uma oferta de curso licenciatura em Educação Especial³¹ de natureza pública³².

Em contrapartida, Cherobini e Borowsky (2012) afirmam que a formação acadêmica de professores em EE, num contexto amplo, é muito limitada. As disciplinas ligadas à EE não atendem às necessidades dos professores para atuar em classe com os alunos público da EE, pois são muito restritas em tempo e conteúdo. Trabalham questões generalistas e não fornecem uma formação que priorize o ensino para o público da EE.

30 Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil.

31 Os dados coletados pela autora indicam que “Com relação à Educação Especial, hoje, a formação inicial dos professores especializados está na licenciatura em Educação Especial, mesmo que essa formação seja restrita, como observamos nos microdados. Segundo consta no sistema e-MEC, atualmente no Brasil são oferecidos 19 cursos para essa modalidade em 10 instituições de ensino superior, sendo sete de natureza privada e três públicas”. De acordo com os dados fornecidos pela autora, as universidades públicas são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Regional de Blumenau (FURB). As universidades privadas são: Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Universidade Comunitária da Região de Chapecó(UNOCHAPECÓ). “Outro fator relevante é que oito das 10 instituições se concentram no estado de Santa Catarina e somente um dos 19 cursos é oferecido na modalidade a distância. Tais indicações demonstram a pouca oferta de cursos de formação inicial de licenciatura em EE, tornando o seu acesso difícil, com exceção do sul do país, o que pode estar relacionado ao número baixo de professores com essa formação nos microdados do Censo Escolar de 2012”. (VAZ, 2013, p. 135)

32 Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Consideramos que determinados alunos necessitam de intervenções pedagógicas específicas que auxiliem a apropriação de conhecimento. Contudo, essas intervenções estão sendo realizadas, na sua maioria, por profissionais que não possuem a formação inicial na área. Percebe-se que o estado de Santa Catarina propõe um modelo de professor de EE cuja a exigência de formação acadêmica desqualifica a formação de educadores licenciados na área.

Mesmo considerando que o curso de licenciatura em pedagogia insere no currículo a disciplina de EE, esta não se desenvolve de forma específica como a realizada no curso de licenciatura em EE. Garcia (2013) afirma que a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdo da área (Libras, Educação Especial etc.) não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos alunos da EE, no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas.

Procuramos pelo conteúdo programático dos cursos de graduação frequentados pelos SPT nas três universidades que mais formaram profissionais, ou seja, UNIASSELVI (24,71%), UDESC (17,65%) e UNIVALI (16,47%), os quais serão expostos na sequência.

Conteúdo programático dos cursos de graduação frequentados pelos Segundos Professores de Turma nas instituições UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI

A formação de profissionais na área da educação é de responsabilidade das Instituições de Educação Superior e de cursos no nível do Ensino Médio. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), fixou onde essa formação deverá ocorrer:

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade **principalmente** das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e

pedagógica que se considera necessário (BRASIL, 2001b, p. 143, grifo nosso).

De acordo com a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o novo Plano Nacional de Educação e dá outras providências, consta como meta:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Consideramos que a universidade, principalmente em cursos das áreas humanas, interfere diretamente na sociedade. Sua estrutura envolve, entre outros fatores, concepções e ideologias próprias de determinados grupos. Ademais, a formulação de sua política interna e documentos que regem o trabalho desenvolvido nela, seja no Ensino, Pesquisa ou Extensão, são respaldados por uma política educacional que tem sua base centrada atualmente no modelo de educação inclusiva. Como local de formação de educadores, esse ambiente acadêmico está formando professores que em grande maioria atuarão na educação básica. Tendo em vista que a educação inclusiva prevê a compulsoriedade de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, esses profissionais atuarão com esses sujeitos no âmbito do seu fazer pedagógico.

De acordo com Cartolano (1998, p. 2):

Assim, como homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa

formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes.

Por meio da LDBEN nº. 9.394/96, ocorreram um conjunto de leis e outros documentos como decretos, resoluções e pareceres que formulam a reforma educacional relacionada com a formação inicial de professores. A extinção da habilitação em EE pode ser considerada fator prejudicial na formação dos professores que atuarão especificamente na área, uma vez que o curso de licenciatura em pedagogia, por exemplo, não aborda temáticas específicas (tais como metodologias, adaptações de espaço físico, revisão da prática pedagógica, adaptação de materiais pedagógicos) que propiciam aos professores subsídios para o trabalho com os alunos, e portanto, na apropriação de conhecimento daqueles com determinadas deficiências.

Bueno (2002) realizou uma pesquisa em parceria com a Secretaria de Educação Especial/MEC denominada “A educação especial nas universidades brasileiras”, na qual são apresentados os dados nacionais dos cursos de licenciatura, principalmente o de pedagogia que oferecem ou não disciplinas de EE em suas grades curriculares. Na referida pesquisa, o autor evidenciou o baixo número de disciplinas de EE nos cursos de licenciatura.

A recomendação da inclusão da disciplina de EE nos documentos nacionais foi verificada na Portaria Ministerial nº 1793, de dezembro de 1994. Não foi encontrado, contudo, nenhuma obrigação na legislação nacional quanto a isso. Sobre outras disciplinas da área, destacamos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. De acordo com seu art. 3º

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005b)

Um dos objetivos específicos deste capítulo consiste na análise das ementas da área da EE dos cursos de formação inicial dos SPT que atuam na região da Grande Florianópolis. Ainda que considerando os limites dessa análise, uma vez que uma ementa pode ter muitas formas de desenvolvimento no trabalho pedagógico no ensino superior, abraçamos a possibilidade de análise colocada pelo acesso aos dados. De acordo com os dados coletados em entrevista com os segundos professores verificamos que as três universidades que mais formaram os SPT foram UNIVALI, UDESC e UNIASSELVI. Os cursos frequentados por esses profissionais são cursos de licenciatura em pedagogia. A partir desta constatação, solicitamos as referidas instituições as matrizes curriculares do curso de pedagogia para analisar as ementas das disciplinas específicas da área da EE.

A solicitação das matrizes curriculares fez-se de acordo com o ano de conclusão do curso de formação inicial dos SPT entrevistados. Na UDESC havia um professor que concluiu o curso de pedagogia em 1990, os demais professores formaram-se entre 2002 e 2006. Os dados foram solicitados à secretaria acadêmica da referida universidade, contudo, todo este material não se encontra disponível no departamento de pedagogia, demandando de uma busca em um outro local onde ficam os arquivos permanentes. Até o momento final desta pesquisa os materiais de anos

anteriores à 2004 não foram disponibilizados para coleta de dados. Contudo, foi possível ter acesso à matriz curricular vigente a partir do ano de 2004 bem como às ementas de disciplinas, as quais utilizaremos como referência de análise para esse estudo. Desde o ano de 2010, para ser implementado a partir do ano de 2012, a universidade possui um novo currículo o qual também será abordado na sequência.

Sobre a coleta de dados da UNIASSELVI, os SPT formaram-se a partir do ano de 2009, não foi possível ter acesso à documentação solicitada nos pólos de apoio presencial do município de Florianópolis e de Palhoça, neste sentido, fomos orientadas a realizar a solicitação por e-mail para a secretaria acadêmica, situada em Indaial-SC. Contudo, o único acesso à esses documentos são as informações constantes no site da instituição, ou seja, matriz curricular vigente e ementário das disciplinas, não sendo informado desde qual ano a matriz está em vigor.

A respeito dos dados da UNIVALI, os entrevistados que estudaram nesta universidade formaram-se entre 2003 e 2010. Obtivemos a matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia presencial, o qual foi realizado até o ano de 2006. No ano de 2007 a universidade não ofereceu o curso na instituição, a partir de 2008 até o presente momento a instituição promove o curso de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância. Além da matriz curricular do curso presencial e a distância, foi possível o acesso a algumas ementas da área da EE.

Em relação ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC, o Estatuto da Universidade do Estado de Santa Catarina, aprovado pelo Decreto nº 4.184, de 06 de abril de 2008, em seu Artigo 2º, estabelece que a UDESC é uma instituição pública de educação, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, que goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, disciplinar e patrimonial, e que obedece ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil e os Artigos 168 e 169 da Constituição do Estado de Santa Catarina. A universidade possui sede principal no município de Florianópolis-SC,

localizado na Av. Madre Benvenuta, 2007 no bairro Itacorubi, local onde está localizado o Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED).

Verificamos que 15 SPT cursaram o curso de licenciatura em pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sendo 1 em 1990; 1 em 2002, 6 em 2004, 3 em 2005 e 2 em 2006 (Um SPT informou ter concluído o curso em 2002, contudo, frequentou duas universidades: UDESC e UNIASSELVI).

A universidade oferece duas modalidades do curso de licenciatura em pedagogia: presencial e à distância. De acordo com os dados disponíveis no sítio eletrônico da instituição, o curso presencial de licenciatura em pedagogia da referida universidade tem como objetivo

[...] formar docentes para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica.

Os dados coletados nas entrevistas realizadas com os SPT da região da Grande Florianópolis apontaram que os entrevistados concluíram o curso entre 1990 e 2006. Contudo, foi possível acessar somente a matriz curricular do curso a partir do ano de 2004.1. Desde o ano de 2012 a universidade possui um novo currículo do curso presencial, porém, cabe ressaltar que não há SPT formados após esse ano. A matriz curricular em vigor inclui duas disciplinas da área da EE: Libras (que no currículo de 2004 era disciplina optativa) e a disciplina Educação Especial e Educação Inclusiva (72 horas e 4 créditos) que possui a seguinte ementa:

Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado

a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal. (SANTA CATARINA, 2010d, p. 24)

A universidade também conta com o curso de licenciatura em pedagogia a distância no Centro de Educação a Distância (CEAD) que tem pólo central no mesmo endereço da FAED. O curso foi criado em 1997 e autorizado através da Resolução CONSUNI n. 18/1997. O currículo atual foi aprovado pela Resolução CONSUNI n. 027/2009 com 3.210 horas de carga horária. As disciplinas do curso relacionadas a área da EE são duas: Educação Inclusiva e Libras.

A disciplina de Educação Inclusiva possui 54 horas de carga horária (03 créditos) e tem a seguinte ementa:

Aspectos históricos, políticos, funcionais e científicos da educação especial. A produção histórica e social da igualdade, da diferença e da deficiência. O trabalho pedagógico com a diversidade. Aprendizagem e ensino. A educação numa perspectiva sócio-histórica e a escola inclusiva. Educação Inclusiva para cegos e com baixa visão. (SANTA CATARINA, 2009f, p. 58)

A de Libras, que possui 2 créditos e 36 horas, possui a seguinte ementa

Aspectos da língua de sinais e sua importância: cultura, história e identidades surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia e sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Aspectos comparativos entre a estrutura brasileira de sinais e a língua portuguesa, observando

as diferenças e similaridades existentes entre as duas línguas. (Decreto nº 5626 de 22 de 12 de 2005). (SANTA CATARINA, 2009f, p. 59)

De acordo com a grade curricular do curso de pedagogia presencial 2004.1 da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), o curso está dividido em oito fases, sendo as seis primeiras fases de disciplinas de base da pedagogia. A partir da 6ª fase os alunos deveriam indicar sua preferência de habilitação e as duas habilitações mais votadas seriam oferecidas no semestre posterior à escolha. Excepcionalmente eram oferecidas até 3 habilitações. As habilitações, realizadas em duas fases consistiam em: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Magistério das Séries Iniciais ou Magistério da Educação Infantil. O total da carga horária era de 3.150 horas.

Quanto à disciplina de Educação Especial, essa consiste em uma disciplina de quatro créditos com carga-horária de 60 horas. Consta no ementário da disciplina “Prática pedagógica e política de inclusão. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas com necessidades especiais” (SANTA CATARINA, 2004b).

Percebe-se que embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ainda não tenha sido implementada, a disciplina já estava sendo inserida nos moldes da era da inclusão. Nota-se que a **integração** dos sujeitos com deficiência também é tópico da ementa.

Podemos considerar que a ementa da disciplina possui dois eixos principais: aspectos políticos e a prática pedagógica com os alunos público da EE. Contudo, cabe ressaltar que a carga horária da disciplina não é extensa a ponto de abarcar os diversos aspectos específicos da EE, sendo esta oferecida de forma a oferecer orientações gerais ao professor da licenciatura sobre a integração e a “inclusão”, não pormenorizando metodologias de ensino, adaptação de materiais, recursos específicos e estratégias de ensino.

Em relação ao Curso de Licenciatura do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)³³, este é credenciado pelo MEC pela Portaria nº 2.686 de 02/09/2004, publicada no D.O.U. de 03/09/2004 e reconhecido pelo MEC pela Portaria nº 499 de 12/06/2013, publicada no D.O.U de 13/06/2013. O curso, que é realizado a distância, é credenciado pelo MEC pela Portaria nº 4.017 de 22/11/05, publicada no D.O.U. de 23/11/2005³⁴.

33 O Grupo UNIASSELVI, de acordo com o site da instituição, é o maior grupo de Ensino Superior de Santa Catarina e um dos maiores do país, congregando cerca de 80 mil acadêmicos e 2500 colaboradores. Foi criada em 1999, em Indaial, com o nome de ASSELVI: Associação Educacional Leonardo da Vinci. Em 2000 as faculdades mantidas pela ASSELVI foram transformadas em Faculdades Integradas do Vale do Itajaí. Em 2004, através da Portaria Nº 2.686 do Ministério da Educação (MEC), as Faculdades Integradas do Vale do Itajaí se transformaram em Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Em 2005 a Portaria Ministerial 4.017 autorizou a UNIASSELVI a ministrar cursos a distância no território brasileiro. Surgiram neste meio outras instituições de Ensino Superior em Santa Catarina, tais como a Faculdade Metropolitana de Blumenau (FAMEBLU), em Blumenau, e a Faculdade Metropolitana de Rio do Sul (FAMESUL), em Rio do Sul. Em 2008, seguindo uma tendência nacional de consolidação do Ensino Superior privado, a UNIASSELVI, a FAMEBLU e a FAMESUL se uniram a outras três instituições de Ensino Superior de Santa Catarina: a Faculdade Metropolitana de Guaramirim (FAMEG), a Associação Educacional do Vale do Itajaí-Mirim (ASSEVIM), de Brusque; e o Instituto Catarinense de Pós-graduação (ICPG), atuante em várias cidades do Brasil e também no exterior. Esse processo deu origem ao Grupo UNIASSELVI. Em 2012, o Grupo UNIASSELVI foi incorporado pelo Grupo Kroton Educacional. Os princípios norteadores desta instituição são, através de uma “estrutura administrativa enxuta”, “atender os acadêmicos de forma rápida e eficiente”. A filosofia da instituição é baseada em quatro princípios: “Não basta saber, é preciso saber fazer; Cada pessoa tem que construir a sua história; Formação de empreendedores; A negociação como paradigma do relacionamento humano”. Fonte: Site do grupo UNIASSELVI. Acesso em 25/10/2014.

34 Segundo a Comissão de Avaliação do INEP, a Sociedade Educacional Leonardo da Vinci S/S Ltda [é] pessoa jurídica de direito privado com finalidade educacional e com fins lucrativos. Trata-se de uma Associação de Utilidade Pública com contrato social registrado em Cartório de Pessoas Físicas, Títulos e Documentos de Indaial, sob. n. 4.581, Livro de Registro número A3 de Pessoas Jurídicas, fls. 085 sob no.271 em 10 de junho de 1997 e CNPJ o nº 01.894.432/0001-56. Possui ainda como mantidas a Faculdade Metropolitana de Blumenau (FAMEBLU) e a Faculdade Regional de Timbó.

Nas entrevistas com os SPT da região da Grande Florianópolis verificamos que 21 (vinte e um) dos profissionais entrevistados realizaram a graduação na UNIASSELVI, quatro SPT que iniciaram a graduação em outra universidade mudaram para a UNIASSELVI ao longo de sua trajetória acadêmica. A quantidade de alunos entrevistados em cada ano, nesta universidade, foi 6 em 2009, 7 em 2010, 1 em 2011, 3 em 2012, 1 em 2013, 1 em 2014, 2 não souberam informar. (Além destes, um SPT informou ter concluído o curso em 2010, contudo, frequentou duas universidades: UNIASSELVI e UNIVALI; um SPT indicou duas universidades: UNIASSELVI e UNIVALI, mas não recorda o ano de conclusão; um SPT informou ter concluído em 2002 e citou duas universidades: UNIASSELVI e UDESC; um SPT indicou formar-se em 2012, e informou duas universidades: UEL e UNIASSELVI).

O curso de licenciatura em pedagogia da UNIASSELVI prevê a integralização curricular num período de quatro anos, totalizando 3.340 horas, divididas em oito módulos. Ofertado na modalidade a distância, o curso estabelece o perfil do graduado como um

profissional capaz de fazer o diagnóstico da realidade socioescolar e socioeducacional e práticas coletivas em geral; orientar a busca de soluções, promover o desenvolvimento de atitudes, de processos educativos e práticas coletivas de desenvolvimento instrucional e escolar; trabalhar na elaboração de ações e/ou instrumentos adequados, na concepção do projeto educativo da escola, do plano estratégico e do programa de atividades; criar mecanismos de integração com o meio e de avaliação do desempenho escolar.

O objetivo do curso consiste em

formar professores para exercerem funções de magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área

de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A metodologia do curso organiza as disciplinas por módulos. Durante cada disciplina são realizados 4 encontros presenciais compostos por orientações gerais referentes aos conteúdos, sendo estes mediados pelos tutores externos e, à distância, pelos professores e tutores internos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nos encontros não presenciais estão previstas atividades de leitura dos materiais didáticos e de visualização de aparatos midiáticos (vídeos, fóruns de discussão e materiais eletrônicos)³⁵.

Verificamos duas disciplinas específicas da área da EE na matriz curricular do curso: Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais (Libras) (ambas com carga horária de 60 horas). A disciplina Educação Inclusiva possui a seguinte ementa:

Aspectos gerais da educação inclusiva: fundamentos, definições e legislação. Histórico da educação especial. O aluno com necessidades especiais: deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo infantil, altas habilidades e condutas típicas. O processo de inclusão do aluno com deficiência.

A ementa da disciplina está centrada nos aspectos da educação inclusiva, contudo, sob uma perspectiva centrada somente na área das deficiências. Quanto a disciplina de Libras, possui conteúdos que exploram o reconhecimento da cultura surda, alguns aspectos da educação de surdos e da língua de sinais.

Cabe destacar que essas disciplinas são ministradas no primeiro módulo do curso, o qual também conta com uma disciplina nomeada

35 Como mencionado anteriormente, não obtivemos acesso à matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia de anos anteriores a 2015, tampouco sobre qual período a matriz curricular vigente está em vigor. Utilizaremos como referência para nossa análise a matriz curricular disponível no endereço eletrônico da instituição.

Seminário Interdisciplinar I, que possui a seguinte ementa: “Momento pedagógico interdisciplinar de contextualização de conteúdos teóricos e práticos relativos à formação do pedagogo e aos fundamentos do processo educativo. Sistematização de artigo no formato *paper*. Socialização”. Ressaltamos que somente neste módulo são ministradas disciplinas específicas da área da EE, nos módulos seguintes as disciplinas estão centradas em conteúdos gerais da educação e do magistério nas Séries Inicias e Educação Infantil.

Em relação a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), está localizada no litoral centro-norte de Santa Catarina, presente nas cidades de Itajaí, Balneário Camboriú, Biguaçu, Florianópolis, Piçarras, São José e Tijucas. Atualmente, a universidade possui em torno de 50 (cinquenta) cursos de graduação e cerca de 36 (trinta e seis) cursos de especialização/aperfeiçoamento, nove mestrados e três doutorados.

A universidade apresentava até o ano de 2006 o curso de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial, atualmente, desde o primeiro semestre de 2008 o curso vem sendo ministrado na modalidade a distância, reconhecido pelo Decreto Estadual Nº 899, de 26 de março de 2012, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 27 de março de 2012 e pela Resolução CONSUNI n. 150/2007, em 17 de dezembro de 2007. A carga horária do curso é de 3.210 horas/aula com duração de 8 semestres. Os pólos de atendimento do curso ficam nos municípios de Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Biguaçu, Itajaí e Tijucas.

Nas entrevistas realizadas com os SPT da região da Grande Florianópolis verificamos que 14 dos SPT entrevistados frequentaram o curso de licenciatura em pedagogia da referida universidade, 2 em 2003, 2 em 2004, 1 em 2005, 2 em 2006, 1 em 2007, 3 em 2008, 1 em 2010 e 2 em 2012 (além desses, um SPT informou ter concluído o curso em 2010, contudo, frequentou duas universidades: UNIASSELVI e UNIVALI; um SPT indicou duas universidades: UNIASSELVI e UNIVALI, mas não soube responder o ano de conclusão.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas, e considerando a duração do curso de pedagogia ser de quatro anos, apenas dois acadêmicos formaram-se quatro anos após a implementação do curso a distância. O objetivo do curso de pedagogia a distância, de acordo com os dados do sítio eletrônico da instituição, consiste em

Formar o pedagogo para atuar na Educação Básica com condições de planejar, implementar, coordenar, gerir e avaliar atividades e projetos educativos em espaços escolares e não-escolares, construindo conhecimentos que permitam a análise crítica da realidade e a eficiência do trabalho pedagógico.

Tivemos acesso a duas matrizes curriculares do curso a distância aprovadas pela Resolução CONSUN/CAEN n. 26/2011 e pela Resolução CONSUL/CAEN n. 149/08.

Em relação as disciplinas ligadas a educação especial do curso a distância na licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2011, identificamos apenas duas: Educação Inclusiva (9834) e Língua Brasileira de Sinais – Libras (11195), ambas com carga horária de 60 horas e realizadas no 5º período. Tivemos acesso ao Caderno de Conteúdo Programático do curso de Pedagogia EAD (2008/1 a 2011/2) pelo qual foi possível verificar a ementa das disciplinas mencionadas.

De acordo com a ementa da disciplina de Educação Inclusiva (9834) do 5º período do semestre 2010/1, consta: “Bases históricas da inclusão/exclusão social das diferenças. O processo de aprendizagem dos sujeitos com necessidades especiais. Organização didático-pedagógica dos sistemas de ensino para educação inclusiva. Língua Brasileira de Sinais. Código Braille”. Consta como objetivo geral

Levar o acadêmico a encarar a inclusão como um desafio e entender-se enquanto agente de transformação contribuindo para a construção de uma sociedade

que reconheça a diversidade como determinante para o enriquecimento dos intercâmbios intelectuais, culturais e sociais entre as pessoas.

Ao analisarmos os conteúdos da disciplina, verificamos que estão centrados em questões relacionadas a duas deficiências: visual e auditiva. Ressaltamos que essas deficiências não são público de atendimento do Segundo Professor de Turma. Um outro ponto constatado no objetivo da disciplina, é a intencionalidade manifesta de levar o acadêmico a encarar a inclusão como se esta fosse a solução para os problemas sociais, bem como se o conhecimento da diversidade garantisse experiências de trocas positivas entre as pessoas, como se bastasse, supostamente, aceitar as diferenças entre as pessoas para haver igualdade de oportunidades para todos os sujeitos.

Na disciplina de Libras (11195), consta a seguinte ementa: “História da educação de Surdos. Filosofia e Pessoa Surda. Introdução à Língua Brasileira de Sinais. Legislação e surdez. Ensino-Aprendizagem e Pessoa Surda. Linguística das Línguas de Sinais. A Pessoa Surda: Inclusão, Leitura e Escrita”. Quanto ao objetivo geral, consiste em “Ensinar a Língua de Sinais abrangendo aspectos socioculturais, educacionais e legislativos”. Nesta disciplina não são discutidos conteúdos específicos da Língua de Sinais, mas sim, de aspectos gerais da surdez. Ao nosso ver a disciplina serve para “apresentar” o sujeito surdo e as legislações que asseguram a Libras como primeira Língua.

A respeito do curso presencial, obtivemos acesso a três matrizes curriculares que embasaram nossa análise: A matriz aprovada pela Resolução n. 003/2004, a de 2005, aprovada pela Resolução n. 136/2005, e a de 2006, aprovada pela Resolução n. 085/2006.

Em relação a disciplina ligada a educação especial no curso presencial de licenciatura em pedagogia na UNIVALI de acordo com a matriz curricular aprovada em 2004, encontramos apenas Libras e Educação Especial. O objetivo geral da disciplina de Educação Especial

(2646) no Catálogo de Programas e Planos de Ensino do curso de Pedagogia: Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais de 2001, é o mesmo objetivo que consta na ementa da disciplina do Catálogo de Programas e Planos de Ensino do Curso de Pedagogia: Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais de 2005:

Analisar os fundamentos filosóficos-éticos-políticos-metodológicos da educação Inclusiva, selecionando e elaborando alternativas pedagógicas para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A disciplina, com carga horária de 60 horas e quatro créditos, tem a seguinte ementa:

Histórico da Educação Especial no Brasil e no mundo. Deficiência como fenômeno socialmente construído. Fundamentos básicos da Educação Especial. Orientações teórico-metodológicas para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais. Abordagem educacional no diagnóstico referencial.

A ementa, de 2001 aborda a perspectiva inclusiva especificamente no contexto da EE, além disso, ressalta as alternativas pedagógicas para o trabalho com os alunos com deficiência na classe comum. A ementa da disciplina de Educação Especial (2646) de acordo com o Catálogo (2005/1), consiste em:

Fundamentos básicos da educação especial. Introdução ao estudo da educação especial. Influência dos fatores sociais da deficiência. Classificação das necessidades especiais, no ensino regular (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Instrumentos formais e informais para a avaliação na educação especial em suas diferentes funções e enfoques. O papel do pedagogo na avaliação, com enfoque multidisciplinar nas funções de diagnóstico e acompanhamento.

Verificamos que o conteúdo da disciplina está centrado na relação do professor com o diagnóstico, além disso, foca na avaliação a ser realizada com esses alunos. O conteúdo programático da disciplina do Catálogo de 2005 é dividido em seis unidades conforme cada tópico da ementa, e no Catálogo de 2001 é dividido em três unidades.

Notamos que, no ano de 2006, as únicas disciplinas relacionadas especificamente à EE são Educação Inclusiva e Libras. Não obtivemos acesso à ementa da disciplina Educação inclusiva (6207).

Foi possível constatar que a disciplina de Educação Inclusiva tomou o lugar da antiga disciplina de Educação Especial. Em contrapartida, destacamos a ênfase dada à educação de surdos. Embora consideramos que a inclusão da disciplina de Libras seja uma conquista desses sujeitos, somente essa deficiência e a língua de sinais ganham destaque na grade curricular dos cursos de licenciatura em pedagogia.

Considerações acerca dos cursos de Licenciatura em Pedagogia frequentados pelos Segundos Professores de Turma da região da Grande Florianópolis

Embora tenhamos tecido alguns comentários ao longo do último tópico, ao que se refere a ementa das disciplinas do curso de licenciatura em pedagogia das universidades UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI, algumas considerações são necessárias para sintetizar as informações de forma mais analítica. Consideramos que esses cursos frequentados pelos SPT em atividade na região da Grande Florianópolis evidenciam como a EE tem sido trabalhada nas disciplinas dos referidos cursos. É importante destacar que nosso objetivo com essa investigação foi verificar quais os conteúdos da área da educação especial do curso de formação inicial cujos egressos foram selecionados para atuar como SPT na rede estadual de Santa Catarina.

As três universidades, uma de natureza pública e duas de natureza privada, oferecem o curso de licenciatura em pedagogia. Uma

somente na modalidade à distância (UNIASSELVI) e as demais (UDESC e UNIVALI) nas modalidades presencial e à distância.

As três universidades apresentam a disciplina de educação especial nos cursos de licenciatura em pedagogia, nos três casos os cursos oferecem essas disciplinas com o objetivo da formação de professores que atuarão na educação básica. Além da disciplina de Educação Especial, verificamos a ocorrência das disciplinas: Educação Inclusiva; Educação Especial e Educação Inclusiva; e Libras. Organizamos o quadro 1 com as ementas das disciplinas para melhor visualização dos dados que serão discutidos na sequência.

Quadro 1 – Ementas das disciplinas da UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI, 2004-2015. [continua]

	DISCIPLINA/ MODALIDADE/ ANO	EMENTA
UDESC	Ed. Especial – presencial – 2004	Prática pedagógica e política de inclusão. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas com necessidades especiais
	E d u c a ç ã o Especial e E d u c a ç ã o Inclusiva – presencial – 2012	Conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial e das propostas de Educação Inclusiva: Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal.
	Libras – presencial – 2012	Aspectos da Língua de Sinais e sua importância: cultura, história e legislação. Identidade surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa e implicações para a prática pedagógica.

Quadro 1 – Ementas das disciplinas da UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI, 2004-2015.[continuação]

	DISCIPLINA/ MODALIDADE/ ANO	EMENTA
UDESC	E d u c a ç ã o Inclusiva – EAD – 2009	Aspectos históricos, políticos, funcionais e científicos da educação especial. A produção histórica e social da igualdade, da diferença e da deficiência. O trabalho pedagógico com a diversidade. Aprendizagem e ensino. A educação numa perspectiva sócio-histórica e a escola inclusiva. Educação Inclusiva para cegos e com baixa visão. (SANTA CATARINA, 2009, 58)
	Libras – EAD – 2009	Aspectos da língua de sinais e sua importância: cultura, história e identidades surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia, morfologia e sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Aspectos comparativos entre a estrutura brasileira de sinais e a língua portuguesa, observando as diferenças e similaridades existentes entre as duas línguas. (Decreto nº 5626 de 22 de 12 de 2005).
UNIASSELVI	E d u c a ç ã o Inclusiva – EAD	Aspectos gerais da educação inclusiva: fundamentos, definições e legislação. Histórico da educação especial. O aluno com necessidades especiais: deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo infantil, altas habilidades e condutas típicas. O processo de inclusão do aluno com deficiência.
	Libras – EAD	Cultura surda e cidadania brasileira. Educação dos surdos: aspectos históricos e institucionais. Características da linguagem de sinais. Situações de aprendizagem dos surdos. Aquisição de uma segunda língua.
UNIVALI	E d u c a ç ã o Inclusiva (9834) – EAD – 2008	Bases históricas da inclusão/exclusão social das diferenças. O processo de aprendizagem dos sujeitos com necessidades especiais. Organização didático-pedagógica dos sistemas de ensino para educação inclusiva. Língua Brasileira de Sinais. Código Braille
	Libras (11195) – EAD – 2008	História da educação de Surdos. Filosofia e Pessoa Surda. Introdução à Língua Brasileira de Sinais. Legislação e surdez. Ensino-Aprendizagem e Pessoa Surda. Linguística das Línguas de Sinais. A Pessoa Surda: Inclusão, Leitura e Escrita

Quadro 1 – Ementas das disciplinas da UDESC, UNIASSELVI e UNIVALI, 2004-2015.[conclusão]

	DISCIPLINA/ MODALIDADE/ ANO	EMENTA
UNIVALI	E d u c a ç ã o Especial (2646) – presencial – 2001	Histórico da Educação Especial no Brasil e no mundo. Deficiência como fenômeno socialmente construído. Fundamentos básicos da Educação Especial. Orientações teórico-metodológicas para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais. Abordagem educacional no diagnóstico referencial.
	E d u c a ç ã o Especial (2646) – presencial – 2005	Fundamentos básicos da educação especial. Introdução ao estudo da educação especial. Influência dos fatores sociais da deficiência. Classificação das necessidades especiais, no ensino regular (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Instrumentos formais e informais para a avaliação na educação especial em suas diferentes funções e enfoques. O papel do pedagogo na avaliação, com enfoque multidisciplinar nas funções de diagnóstico e acompanhamento.
	Ed. Inc. (6207) – EAD – 2006	Não foi possibilitado o acesso a ementa.
	Libras (7656) – EAD – 2011	Não foi possibilitado o acesso a ementa.

Fonte: Elaborado com base em: Santa Catarina (2009f); Santa Catarina (2010d); Homepage da UNIASSELVI; Matrizes curriculares do curso de Pedagogia da UNIVALI, aprovadas pela Resolução n. 003/2004, Resolução n. 136/2005, e Resolução n. 085/2006.

De acordo com as ementas, nas três universidades a EE é apresentada aos acadêmicos abordando primeiramente sua história, principalmente no Brasil, posteriormente, como se apresenta nas políticas públicas de educação. A referência ao termo Educação Especial é apresentada na UNIASSELVI somente em relação ao seu histórico. Na UNIVALI, é abordado também os fundamentos básicos e a avaliação. Na UDESC, somente no currículo atual a EE é referenciada a partir de conceitos inerentes a ela.

Nas disciplinas do currículo de 2004 da UDESC e na UNIVALI o conteúdo é direcionado à inclusão, enquanto na UNIASSELVI é referenciada também a educação inclusiva na ementa. Esta também é mencionada na ementa da UNIVALI quando se refere à organização didático-pedagógica. No currículo atual da UDESC o item “conceitos da educação inclusiva” também é mencionado. O termo integração está presente somente na UDESC, nesta mesma ementa está presente a nomenclatura necessidades especiais, que pode ser verificada na UNIVALI, em contrapartida, o termo deficiência é utilizado na ementa da disciplina da UNIASSELVI quando associado ao processo de inclusão, e na UNIVALI relacionado aos fatores sociais da deficiência. Na UNIVALI há também a referência ao acompanhamento do diagnóstico do aluno.

Cabe ressaltar neste sentido que embora comumente utilizem os termos inclusão e educação inclusiva como específicos da EE, essas são categorias amplas e não envolvem somente esta área. As ementas demonstram que o assunto estudado discute genericamente alguns conteúdos do disposto na Portaria nº 1793 de 1994 assim como no Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 relativos à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

De acordo com a Portaria 1793 de 1994,

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos- Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art. 3º. Recomendar a manutenção e

expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994)

Embora seja uma recomendação, as disciplinas analisadas não contêm a nomenclatura mencionada no Art. 1º da Portaria 1793, no curso da UDESC por exemplo, consta na ementa o processo de integração, assim como na UNIASSELVI e na UNIVALI está presente o termo inclusão.

No Parecer CNE/CP n. 5/2005 do Conselho Nacional de Educação, ao tecer sobre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os conhecimentos da área da educação, consta que o licenciado em pedagogia

Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo. Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência. (BRASIL, 2005, p. 12-13)

Percebe-se por essas indicações que a intenção não é a formação de professores críticos e conscientes do processo histórico, social e cultural que compreendam e discutam as correlações e contradições no âmbito desses conceitos, mas sim, de acadêmicos que internalizem a ideologia dessa política para difundir-la na educação básica. Insere-se nesse discurso, palavras de “incentivo” ao professor, como tratar a presença do aluno com deficiência como um “desafio”, mas sem dar suporte ao trabalho à ser realizado com ele. Ressalta-se também que a função do ensino a esses alunos não é mencionada, mas sim, o acolhimento por parte do professor.

Como educadores, identificamos no campo escolar a necessidade de propagação de informação sobre a EE e a universidade apresenta um papel importante neste contexto. A inserção de disciplinas nos cursos de formação de educadores pressupõe que os profissionais tenham um conhecimento mínimo da área da EE para atuar na rede regular de ensino com alunos com deficiência. Reconhecemos que é necessário que todos os envolvidos na aprendizagem do aluno com deficiência possuam conhecimentos que auxiliem na relação deste com os saberes escolares, contudo, essa formação está sendo realizada por uma única disciplina de educação especial ou educação inclusiva e, nos currículos mais recentes, a de Libras. Essas disciplinas, como mencionado anteriormente, nas condições de sua oferta, são realizadas mais com o intuito de aproximar os licenciados do discurso da “inclusão” e da perspectiva inclusiva, do que da proposição de alternativas pedagógicas para atuação com os alunos público da EE.

Consideramos que a inserção dessas disciplinas não garante o pleno subsídio ao ensino do aluno com deficiência na classe comum, uma vez que são disciplinas com limitações de tempo e conteúdo que não abarcam toda a demanda em questão. Além disso, as disciplinas apresentam objetivos que carecem de ampla discussão teórica, possuem conteúdos programáticos que contemplam análises da história da legislação e não lidam, por exemplo, com as estratégias de ensino, metodologias, recursos, adaptação de materiais, organização do espaço físico, adaptação curricular, identificação das necessidades específica e conhecimento dos aspectos pedagógicos. É neste sentido que a formação da área da EE vai sendo direcionada para ser realizada em cursos de pós-graduação ou em cursos de formação continuada. No item 2.3 *Pós-graduação*, discutimos sobre a formação nos cursos de pós-graduação dos SPT entrevistados na região da Grande Florianópolis.

Pós-graduação

Através dos dados coletados constatamos que a maioria dos SPT da Grande Florianópolis cursou pós-graduação em nível de especialização (63,53% dos entrevistados). Desse total, 76,06% na modalidade presencial,

17,39% na modalidade semipresencial e 6,52% a distância. Bueno afirma que a incorporação da formação em nível de especialização dos professores de EE “tem sido feita de forma a incluí-la como mero apêndice da formação do especialista, sem qualquer discussão mais aprofundada sobre os requisitos necessários para a melhor qualificação desses professores”. (BUENO, 1999, p. 16).

De acordo com Vaz (2013), a retirada das habilitações do curso de pedagogia contribuiu para a emersão de cursos de formação continuada para os professores brasileiros, realizada a distância e principalmente em redes particulares. Para autora,

Tal constatação guarda direta relação com a realidade da formação de professores em EE. No momento em que não se formam mais habilitados em Educação Especial, a esses pedagogos resta os cursos de pós-graduação lato sensu em nível de especialização, que em sua maioria são a distância e em instituições privadas. (VAZ, 2013, 131)

Com base nos dados coletados do curso de especialização dos SPT da região da Grande Florianópolis, temos 17,39% semipresencial somados a 6,52% a distância, ou seja, 23,91% na modalidade que podemos considerar a distância. Esse dado é diferente do conjunto do estado. Na Grande Florianópolis há uma oferta maior de cursos de especialização presenciais. É importante ressaltar que 90,38% das instituições nas quais os entrevistados cursaram especialização são privadas. Deste dado deduz-se duas hipóteses: que o estado de Santa Catarina (que possui uma universidade pública estadual), não estabeleceu uma política de formação profissional na área de EE em nível de pós-graduação. Ou, que uma vez estabelecida essa política, os profissionais não tiveram acesso à formação na rede pública. Segundo Maués (2003)

Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de

reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram. Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação, o que enseja tanto nas universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil (MAUÉS, 2003, p. 104).

As instituições privadas³⁶ em que a maioria dos SPT cursaram a pós-graduação *Lato Sensu* são a UNIASSELVI, 17,54%, UNIESC 21,05%³⁷,

36 Houve registro de outras instituições que não serão tratadas aqui por serem indicadas em menor número: FADESC, Universidade Castelo Branco, UNIVEL, UNIVESC e Estácio de Sá.

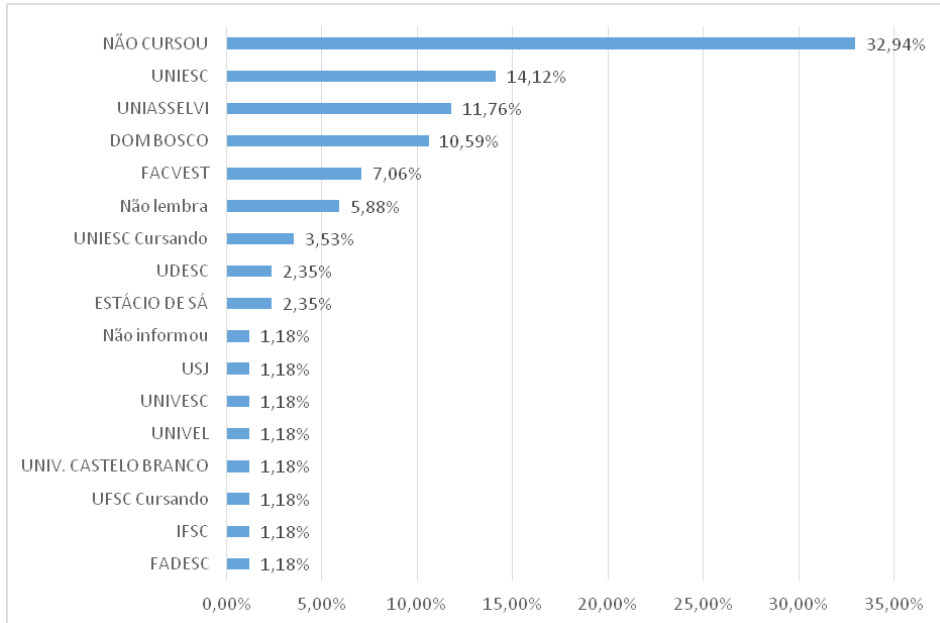
37 A Unidade de Educação de Santa Catarina LTDA - EPP (UNIESC) é cadastrada como sociedade empresária limitada, com atividade econômica principal a educação profissional de nível técnico. Outras atividades de ensino cadastradas são: treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial; educação superior (graduação, pós-graduação e extensão) e atividades de psicologia e psicanálise. Fonte: Site da receita da fazenda. Acesso em 31/10/2014. De acordo com o site da instituição, esta foi constituída a partir de 1989, com sucessivas incorporações chegando a UNIESC atual, “consolidando-se embasada na filosofia da qualidade, responsabilidade e respeito, buscando oferecer aos profissionais condições de aprofundamento constante.” Sua missão é participar efetivamente para oportunizar as condições de acesso aos cursos de educação continuada nos níveis: Doutorado; Mestrado; Especialização; Técnico profissionalizante; Educação Continuada; Educação Fundamental; Educação Infantil. O site também informa que as graduações são realizadas em convênio com a UNIGRAN e a especialização com a Faculdade Dom Bosco. Fonte: Site da UNIESC. Acesso em 31/10/2014

Dom Bosco³⁸ 15,79% e FACVEST 10,53%³⁹. As instituições públicas nas quais os entrevistados cursaram ou estão cursando a pós-graduação são a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2,35%), Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC (1,18%), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2,35%) e Universidade de São José – USJ. Estas somam 7,06% dos entrevistados, ou seja, 5 SPT.

38 A Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco tem sede principal o estado do Paraná, foi credenciada pelo Ministério da Educação, pela Portaria MEC nº 2387 de 11 de agosto de 2004, publicada no D.O.U. em 12 de março de 2004. Tem como missão “constituir centro de excelência no campo do Ensino Superior, comprometido com a pesquisa e a extensão, com a produção e a disseminação de conhecimentos, ministrando o ensino em seus variados níveis de conhecimento, participando do esforço nacional para a compreensão dos seus problemas, visando a contribuir para o desenvolvimento nacional auto-sustentado. Formar cidadãos flexíveis e dinâmicos, com visão holística-proativa, capazes de satisfazer necessidades sociais e profissionais com auto-realização, por meio de um processo educativo global e articulado, capaz de atender às transformações e desafios dos novos rumos que estão sendo delineados para o mercado de trabalho”. Fonte: Site da Faculdade Dom Bosco

39 O Centro Universitário FACVEST é mantido pela Sociedade de Educação Nossa Senhora Auxiliadora Ltda-SENSAL, instituída como pessoa jurídica de direito privado, com fins lucrativos, em 01/06/2001, com sede e foro no município de Lages. Anteriormente, as então Faculdades Integradas FACVEST eram mantidas pela Sociedade Lageana de Educação - SLE, que também era a mantenedora de outras faculdades isoladas de Lages. Por meio da Portaria n. 1.029, de 13/12/2007, publicada no DOU de 14/12/2007, a SLE cedeu suas faculdades à SENSAL. Pela Portaria n. 84, de 31/01/2008, publicada no DOU de 01/02/2008, ocorreu a unificação das faculdades da antiga mantenedora-SLE nas Faculdades Integradas, hoje Centro Universitário FACVEST por força da Portaria n. 864, de 30/06/2011, publicada no DOU de 01/07/2011. Seu perfil é voltado para a preparação de mão de obra para atender as demandas do mercado. “Preocupada com a má condição socioeconômica da região, passou a oferecer alguns cursos, a preços baixos, para atender as classes menos abastadas da sociedade. A partir de 2012, como estratégia política para enfrentar a concorrência de ensino a distância de outras IES, começou a oferecer alguns cursos (Pedagogia, História, Economia, Biologia e Matemática) com valor muito abaixo do mercado.” A missão da IES é “educar, produzir e disseminar o conhecimento universal, contribuindo para o desenvolvimento humano, a democracia e a cidadania, formando o estudante para a vida.” Fonte: Site da UNIFACVET. Acesso em 31/10/2014.

Gráfico 1– Instituições dos cursos de pós-graduação dos SPT entrevistados na região da Grande Florianópolis, 2014.



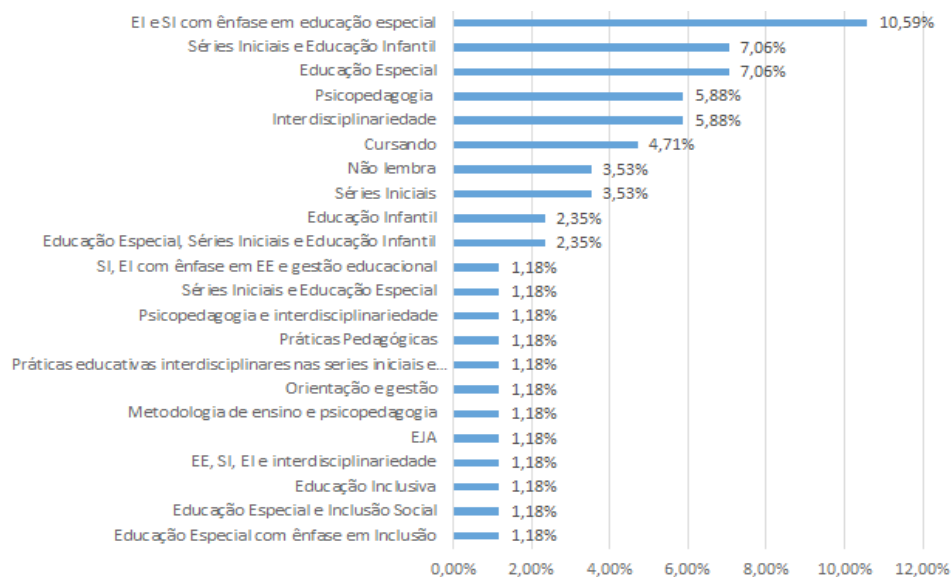
Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis, 2014.

Constatou-se que 63,53% dos entrevistados que cursaram pós-graduação, apenas um destes foi em nível de mestrado, os demais realizaram em nível de especialização. O fato de a maioria dos professores não ter cursado a graduação na área da EE demonstra que essa formação vem sendo procurada nos cursos de pós-graduação lato sensu em nível de especialização, o que vai ao encontro da análise desenvolvida por Vaz (2013).

Dos títulos dos 20 (vinte) cursos de Especialização frequentados pelos entrevistados, oito aparecem com o termo “educação especial”. Dentre eles: Educação Infantil e Séries Iniciais com ênfase em Educação Especial; Séries Iniciais, Educação Infantil com ênfase em Educação Especial e Gestão Educacional; Educação Especial, Séries Iniciais, Educação Infantil e interdisciplinaridade; Educação Especial;

Educação Especial e Inclusão Social; Educação Especial com ênfase em Inclusão; Séries Iniciais e Educação Especial; Séries Iniciais e Educação Infantil. Os outros cursos de especialização na área da educação foram: Educação Infantil; Interdisciplinaridade; Práticas Pedagógicas; Psicopedagogia; Psicopedagogia e interdisciplinaridade; Práticas educativas interdisciplinares nas séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Gráfico 2 – Cursos de especialização cursados pelos entrevistados da região na Grande Florianópolis, 2014.



Fonte: Compilação dos dados das entrevistas realizadas com os SPT que atuam na região da Grande Florianópolis, 2014.

Podemos constatar que menos de 50% dos cursos de pós-graduação frequentados pelos SPT possuem no seu título o termo Educação Especial, ou seja, há indício de que a maioria dos SPT além de não possuírem formação inicial em Educação Especial, realizaram cursos de pós-graduação fora da área. Em contrapartida, cabe ressaltar que

embora não represente a maioria, a procura pelos cursos especialização na área demonstra o interesse desses profissionais no seu aperfeiçoamento⁴⁰.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS SEGUNDOS PROFESSORES DE TURMA

Com base na formação inicial dos SPT da região da Grande Florianópolis verificamos que embora a documentação que defenda a existência desse profissional indique que ele seja preferencialmente habilitado em EE, com base nos dados coligidos não é possível afirmar que a formação inicial cursada pelos entrevistados seja compatível com o cargo. Constatamos que o SPT é um novo modelo de professor de EE impreciso, seja na proposição política, nas suas funções, atribuições, habilitação ou formação.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar, é o fato da proliferação de instituições de natureza privada oferecendo formação a esses profissionais, demonstrando a ausência de investimento no setor público para esta finalidade.

A figura do SPT ganharia força, como um profissional que com seus supostos conhecimentos específicos da área da EE, poderia auxiliar o professor regente que possui pouca ou nenhuma formação na área. Contudo, como verificamos a maioria dos segundos professores possuem a mesma formação inicial dos professores regentes. Decorre que a formação da área da EE vem sendo feita na formação continuada em serviço e em cursos de especialização.

Na região da Grande Florianópolis, identificamos que a formação inicial dos SPT pode variar entre o nível superior incompleto, nível superior completo e pós-graduação. Cabe ressaltar que embora a formação desses professores indique um alto índice de professores com

40 Nesta pesquisa não foi possível realizar uma análise mais aprofundada dos conteúdos dos cursos de pós-graduação dos SPT entrevistados pela diversidade cursos no mercado e pela restrição de tempo hábil destinada a investigação.

nível superior completo, essa formação não é na área da EE. Em síntese, podemos apreender que a formação inicial do SPT em relação à área da EE, é realizada em serviço e em cursos de caráter complementar. A formação realizada quando já estão em serviço pode ser tanto como um complemento da formação inicial como no caso da segunda licenciatura, quanto pela formação continuada. No estado de Santa Catarina a formação continuada dos SPT fica sob encargo das instituições especializadas, mais especificamente das APAEs, e da SED.

Ao tomar como referência as análises desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) acerca da proposição de formação de professores no Brasil, podemos observar que a formação prevista no âmbito da proposição política para o SPT do estado de Santa Catarina se mantém coesa com as propostas de formação de professores para o país em diversos aspectos. Um desses aspectos consiste no alargamento do conceito de docência, sobretudo, no que diz respeito às suas funções. Constatamos que o SPT é um novo modelo de professor, pois, de acordo com a formação prevista pode ter apenas o nível médio, sendo, portanto, um profissional capacitado, contudo, também recebe funções de professor especializado. Nota-se a contradição entre o estado sugerir a formação em nível superior e, ao mesmo tempo, diminuir as exigências de formação nos processos seletivos.

Esse emaranhado não é só um relativo ao SPT, é na realidade, uma fragilidade dos modelos expostos pela LDBEN/1996 para professores de EE, que dão abertura para que eles tenham formação inclusive de nível médio. É possível constatar que a profissão do professor de EE especializado está sendo descaracterizada quando se permite que professores sem formação específica possam executar as funções que seriam relativas à formação de um especializado. Em contrapartida, esses profissionais nomeados professores estão executando diversas tarefas, inclusive de cuidadores como mostraram nas entrevistas, o que demonstra uma desfiguração das funções docentes. Podemos afirmar, a título de conclusão, que o modelo de professor de EE proposto por SC é ambíguo, podendo ter múltiplos tipos de formação e atribuições.

REFERÊNCIAS

BOROWSKY, Fabíola. *Fundamentos Teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): Novos Referenciais?*. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Sc, 2010.

BOROWSKY, Fabíola; CHEROBINI, Demétrio. Políticas Públicas de educação e o veículo da ideologia capitalista: o caso da educação especial. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...*. Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1- 17. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_23_39_2295-7344-1->. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 1.793*, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-40

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jan 2001b.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817. Acesso em: 28 de outubro de 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 dez. 2005b.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR presencial – *Manual operativo*. 2009b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº 19: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino*. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuaacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_8_9_2010.pdf>. Acesso em: 1 de nov. de 2013.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 set. 2010b, Seção 1, n. 169, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 nov. 2011a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, [S.l.], n. 17, nov. 2004. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2070>>. Acesso em: 10 abril de 2014

_____. As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Lunardi Geovana Mendonça; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63

_____; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. *Anais...* São Paulo, SP, 2009. 1 CD-ROM.

_____, José G. S; MELETTI, Silvia M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 11 - n. 3 - p. 278-287 / set./dez. 2011. Disponível em < <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v11n03/v11n03a05.pdf>. > Acesso em: 30 de dez de 2013.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, Set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de abril de 2014.

Centro Universitário Leonardo da Vinci. Grupo Uniasselvi. Disponível em:

<http://www.grupouniasselvi.com.br/Paginas/Institucional/Apresenta%C3%A7%C3%A3o.aspx> Acesso em 30 de out. de 2014.

Faculdades Dom Bosco. Disponível em:

<http://www.facdombosco.edu.br/MasterPagePublic.master.php?s=InstitucionalMissao>

Acesso em: 30 de outubro de 2014.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: *Anais VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul) "Pesquisa em educação e inserção social"* (CD-Rom), 22 à 25 de junho de 2008, Itajaí/SC. UNIVALI: Santa Catarina, 2008.

FERREIRA, Simone de Mamann. *Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?* 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

Fundação Catarinense de Educação Especial. Disponível em: <www.fcee.sc.gov.br> Acesso em: 30 de agosto de 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Florianópolis, v. 18, n. 52, p.101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Sp, v. 17, n. 1, p.105-124, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nsp1/09.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. *Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada*. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

MAUÉS. O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Caderno de Pesquisa*. [online]. 2003, n.118, pp. 89-118. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_arttext, Acesso: 20 de Jul. de 2015.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. p. 79-90.

SANTA CATARINA (Estado). Lei nº 4.156, de 06 de maio de 1968. Institui a Fundação Catarinense de Educação Especial e dá outras providências. Florianópolis, SC: *Imprensa Oficial do Estado*, 1968.

SANTA CATARINA (Estado). *Lei Complementar nº 170*, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, SC, 1998a. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/cat_view/58-legislacao/185-ensino/76-legislacao-estadual/82-leis?limit=10&order=hits&dir=DESC>. Acesso em: 16 jan. 2014.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais*. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e Inovação. *Plano Estadual de Educação*. A sociedade construindo a educação dos catarinenses. Florianópolis: SEEL, 2004.

SANTA CATARINA. *Matriz curricular o curso de Licenciatura em Pedagogia da UDESC*. Florianópolis: UDESC, 2004b

SANTA CATARINA. *Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006*. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006a. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=63&Itemid=132>. Acesso em: 17 nov. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa pedagógico. *Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina*. São José, SC: FCEE, 2009a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de educação especial no estado de Santa Catarina. *Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina*. São José: FCEE, 2009b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 429, de 10 de novembro de 2009*. Consulta acerca da legalidade da oferta de curso de licenciatura em Educação Especial nas IES do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, SC, 2009c.

SANTA CATARINA. *Lei complementar Nº 456, de 11 de agosto de 2009. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal*. Florianópolis, SC, 2009d.

SANTA CATARINA. *Edital Nº 001/2009/SED/FCEE, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica*. SC, 2009e.

SANTA CATARINA. *Matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância*. Florianópolis: UDESC, 2009f.

SANTA CATARINA. *Edital Nº 18/2010/SED, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica*. SC, 2010a.

SANTA CATARINA. *Lei complementar Nº 488, de 19 de janeiro de 2010. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 456, de 2009, disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal*. Florianópolis, SC, 2010b.

SANTA CATARINA. *Decreto Nº 3.403/2010, de 15 de julho de 2010, que aprova o Estatuto Social da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE e estabelece outras providências*. Florianópolis, SC, 2010c.

SANTA CATARINA. *Matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia*. Florianópolis: UDESC, 2010f.

SANTA CATARINA. *Edital Nº 015/2011/SED, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica*. SC, 2011.

SANTA CATARINA. *Edital* Nº 015/2012/SED, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica. SC, 2012a.

SANTA CATARINA. *Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 125 de 05 de junho de 2012*. Consulta referente ao Curso de Licenciatura em Educação Especial. Florianópolis, SC, 2012b.

SANTA CATARINA. *Conselho Estadual de Educação. Nota Técnica de 18 de junho de 2012*. Avaliação externa dos cursos de licenciatura, oferecidos no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Florianópolis, SC, 2012c.

SANTA CATARINA. *Edital* Nº 009/2013/SED, que torna público as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica. SC, 2013.

SANTA CATARINA. *Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015 – 2024, Versão Preliminar*. Florianópolis: 2015. Disponível em: <http://sed.sc.gov.br/secretaria/plano-estadual-de-educacaosc-versao-preliminar> Acesso em: 20 de Jul. 2015

Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Disponível em <www.sed.sc.gov.br> Acesso em: 30 de agosto de 2014. Unidade de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.uniesc.com.br/quem_somos.php> Acesso em: 01 de novembro de 2014.

Universidades FACVEST. Disponível em: <http://200.247.83.30/website1/www/main_2.php?conexao=d837e1cec23f6b463e397bd2cb1f2064&zona=6>. Acesso em: 01 de novembro de 2014.

UNIVALI. *Matrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas pela Resolução n. 003/2004*. Biguaçu, 2004.

UNIVALI. *Matrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovadas pela Resolução n. 085/2006*. Biguaçu, 2006.

VAZ, Kamille. *O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva: concepções em disputa*. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 dez. 2013.

PARTE II

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



CAPÍTULO IV

BASES TEÓRICAS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MEC

Fabíola Borowsky

O presente capítulo apresenta nossa pesquisa¹ realizada durante o Curso de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da professora Doutora Maria Helena Michels.

O estudo analisou a política de formação continuada de professores da Educação Especial, do ano de 2007, efetivada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)² do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Investigamos quais os fundamentos teóricos que embasam o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), posto que os documentos anunciam que tal proposta está calcada em “novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 05)³ e este argumento é constantemente utilizado para justificar a expansão do Curso.

Os documentos analisados são do ano de 2007 e, no ano de 2010, o Curso era o que tinha maior alcance no país e formava o maior número

1 BOROWSKY, Fabíola. Fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): novos referenciais? Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

2 A Secretaria de Educação Especial (SEESP) deixou de existir no ano de 2012. As políticas de Educação Especial passaram integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

3 É importante destacar que esta afirmação está presente no prefácio de todos os documentos analisados.

de professores de Educação Especial⁴. Além disso, com esta proposta de formação, redesenhou-se a atuação do profissional da área, agora baseada no atendimento educacional especializado (AEE)⁵, regulamentado em 2008 pelo Decreto nº 6.571 do MEC.

O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007) faz parte do programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEIDD)*, integrante uma rede de programas que visam implementar a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva⁶.

O PEIDD lança os editais para que instituições interessadas em promover o curso possam concorrer. O público-alvo são professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum. A abrangência são as redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*.

4 Em 2009 foram ofertadas 13.000 vagas no país. Fonte: Home Page da SEESP. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-esducao-especial&Itemid=826>. Acesso em 07 de maio de 2010.

5 De acordo com o Decreto 6.571 de setembro de 2008, “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008, p. 01)

6 Para maiores esclarecimentos sobre este Programa, ver o texto na íntegra: BOROWSKY, Fabíola. Fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): novos referenciais? Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

O material que compõe o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (AEE) contém cinco cadernos. Estes estão organizados sob os seguintes títulos: *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b), *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007f), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) e *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e).

Os cadernos *Atendimentos Educacionais Especializados* que compõem este programa apresentam o mesmo prefácio, que traz que a política de educação inclusiva do MEC

[...] pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular (BRASIL, 2007).

Ainda neste prefácio, consta que o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* orienta o AEE nas salas de recursos multifuncionais e propõe possibilitar “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9).

Cada caderno possui um grupo de elaboradores, exceto o *AEE – Pessoa com surdez* (BRASIL, 2007f) que apenas uma pessoa se responsabilizou pela sua elaboração. Os documentos estão divididos em capítulos e cada um também possui autores distintos, sendo que nem todos os elaboradores do caderno participam da autoria de todos os capítulos.

Com relação à estrutura do curso, o documento *Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação à Distância*

(BRASIL, 2007e) mostra que, em nível de aperfeiçoamento, o Curso tem duração total de 180h (cento e oitenta horas), distribuídas em seis módulos que estruturam o currículo do Curso.

Aproximadamente 87% do curso tem sua carga horária organizada na modalidade à distância e apenas 13% presencial. O documento ressalta que a educação à distância na formação de professores tem sido bastante divulgada, pois traz várias vantagens, entre as quais: formação para um maior número de pessoas, independentemente do espaço físico; o professor-aluno pode planejar seu tempo de dedicação aos estudos, podendo conciliar as atividades de estudo com as atividades particulares e profissionais; abrange uma grande extensão territorial. (BRASIL, 2007e)

Mesmo não sendo o foco central de nossa pesquisa, o fato desta formação ser oferecida predominantemente pela modalidade à distância nos remeteu a algumas reflexões. O fato de disseminar tal formação ao maior número de pessoas possível parece ter implicações importantes como uma formação aligeirada e precarizada. O barateamento da formação, quando relacionado ao número de professores formados, parece ser a maior vantagem apresentada pela EAD.⁷

Além de ter sua organização maior na modalidade à distância, está explícito no documento que “Para cada um dos módulos serão propostas atividades de Atendimento Educacional Especializado para diferentes tipos de deficiência. Essas atividades serão desenvolvidas em forma de leituras, discussões, estudo de casos, ora apresentados no material, ora desenvolvidos pelos professores-alunos” (BRASIL, 2007e, p. 18).

Analisando a distribuição de carga horária pelos módulos e as atividades a serem desenvolvidas na modalidade EAD, observa-se, em todos os módulos, a presença do AEE como o lócus privilegiado para a atuação do profissional formado por esse Curso, o que também pode ser observado na seguinte passagem do documento do MEC:

⁷ Sobre esse tema ver MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007.

Os componentes curriculares deste curso serão explorados teórica e praticamente dentro da perspectiva de formação citada na introdução deste projeto: reflexão sobre a prática cotidiana em AEE e, a partir de novas tendências teórico-metodológicas, repensar e propor medidas de intervenção que possam atender às necessidades do professor e de seus alunos no exercício de uma formação continuada contextualizada na realidade. (BRASIL, 2007, p.19)

Assim, apresentaremos a análise em que buscamos perceber quais são essas “novas tendências teórico-metodológicas”.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O AEE

Concepção médico-pedagógica e psicopedagógica na Educação Especial

A concepção médico-pedagógica na Educação Especial é definida por Jannuzzi (2004) como uma perspectiva que se inicia no Brasil no começo do século XX, quando houve o envolvimento de profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores. Esta concepção está “centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França, influência intelectual preponderante entre nós” (JANNUZZI, 2004, p. 11-12).

Já a concepção psicopedagógica na Educação Especial tem início no Brasil na “época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2004, p. 12). É quando as teorias psicológicas passam a influenciar fortemente a Educação Especial.

No documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* identificamos que o objetivo apresentado era o entender a

deficiência mental, buscando respostas e esclarecimentos que permitam compreendê-la (BRASIL, 2007). Os textos

[...] abordam essa limitação humana nessa tessitura, com o cuidado de não reduzi-la em seu entendimento. Quanto ao Atendimento Educacional Especializado – AEE – para esses alunos, estamos trazendo experiências interessantes, que envolvem níveis os mais diferentes de comprometimento mental e atividades pedagógicas as mais variadas, tecendo a teoria com a prática (Brasil, 2007, p. 9).

Podemos notar que a proposta de formação de professores aqui analisada busca “entender a deficiência mental” e não contribuir para o processo de escolarização da pessoa com deficiência mental. Para tanto, abordam “essa limitação humana” ao invés de abordarem a educação.

No que se refere ao AEE para esses alunos, o livro traz “experiências” e “atividades pedagógicas” como técnicas de atendimento e não discute a escola e sua função.

Isto nos sugere que o foco do livro esteja na deficiência. Cambaúva (1988) nos auxilia na compreensão histórica, como surgem tais formas de lidar com a Educação Especial (focalizadas na deficiência), bem como a forte influência das psicologias funcionalista e behaviorista nos fundamentos da Educação Especial. “No decorrer da história da educação especial no Brasil, o predomínio da necessidade da integração do deficiente via educação como meio de adaptá-lo à sociedade, é marcadamente explicado através da psicologia, de suas técnicas de mensuração e ajustamento” (CAMBAÚVA, 1988, p. 85).

Encontramos, nesse livro, discussões sobre as diferentes denominações das deficiências. Há uma maior proximidade com as contribuições da Organização Mundial de Saúde (BRASIL, 2007) e de Assante (2000)⁸. A Convenção de Guatemala (1999)⁹ e o conceito de

8 Não encontramos informações referentes à Assante (2000) nem sobre o grupo de estudos mencionado.

9 Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), incorporada à Constituição Brasileira em 2001 pelo Decreto nº 3.956.

deficiência que nela consta também são apresentados para definir o conceito de deficiência dos documentos e para ratificar a já mencionada consideração trazida por Assante (2000) de que a deficiência é uma situação, ou seja: “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001).

Percebemos que a área da saúde (medicina e psicologia) influencia a elaboração do documento e o mesmo define a deficiência como uma limitação funcional, que por isso precisa dos métodos e técnicas para superá-la. Há uma proximidade com o “[...] pensamento psicológico funcionalista e behaviorista, cuja concepção de homem é do ser biológico que deve se adaptar ao seu meio ambiente” (CAMBAÚVA, 1988, p. 88).

A deficiência mental também é compreendida como um problema para o ensino regular quando se afirma:

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (BRASIL, 2007, p. 14).

Aqui é ratificada a importância do diagnóstico do aluno, confirmando que é ele que define o AEE e a escolarização, já que, neste caso, a deficiência mental é considerada um “impasse” para a escola. O AEE seria o espaço que adaptaria o aluno à sociedade.

O *Código Internacional de Doenças* (CID 10), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, é citado para mostrar as contrariedades em relação às categorizações da deficiência mental. O texto se apóia na Psicanálise e nas suas contribuições quanto à determinação dos processos psíquicos em patologias, como a deficiência mental.

O conceito de inibição, elaborado por Freud (1926)¹⁰ é citado de maneira breve, assim como o conceito de debilidade, de Lacan (1985)¹¹, conforme segue

A Psicanálise, por exemplo, traz à tona a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, entre as quais a deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode ser definida pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como o pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define a debilidade como uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber (BRASIL, 2007, p. 14).

Percebemos a forte presença da psicologia no documento. Jannuzzi (2004) nos ajuda a entender tal evidência quando aponta que o avanço da psicologia no Brasil se deu na década de 1930 e as teorias psicológicas passaram a influenciar fortemente a educação, seja a geral, seja a relacionada aos deficientes. A autora denomina esta concepção como Psicopedagógica.

Vemos que a pouca precisão do conceito deficiência mental é um fator indicado pelos documentos como o responsável pelos problemas escolares e pelo preconceito, assim como anteriormente mencionado como “impasse” para o ensino na escola.

10 FREUD, Sigmund. “Inibição, Sintoma e Ansiedade”, in: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XX. (1926 d [1925]). Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago.

11 LACAN, Jacques. (1985). O Seminário: livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Tradução de M. D. Magno. 2a. edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe conseqüências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental (BRASIL, 2007, p. 15).

Esta passagem reflete a valorização dada ao diagnóstico, pois o mesmo tem de existir para que a educação funcione. A proposta é que o AEE se organize a partir do diagnóstico.

Carneiro (2008, p. 20) expressa a polêmica presente na área em torno do diagnóstico de deficiência mental:

A bibliografia especializada predominante sobre os diferentes quadros de deficiência é marcada por questões específicas, com um enfoque clínico que identifica as dificuldades como se fossem intrínsecas aos sujeitos. Embora nas últimas décadas tenham sido resgatadas questões referentes às possibilidades de desenvolvimento de todos os indivíduos, incluindo aqui aqueles com história de deficiência mental, o atraso no desenvolvimento cognitivo ainda é visto como característica própria do sujeito, imprimindo-lhe a marca da não-aprendizagem. A literatura tradicional sobre as classificações de deficiência mental contribui para essa visão que os professores e a sociedade em geral têm sobre o deficiente mental.

A centralidade no diagnóstico aproxima a proposição política dessa visão tradicional a qual se refere a autora e se distancia da compreensão da deficiência mental como produção social, ou seja, como deficiência que resulta das relações estabelecidas “[...] com o sujeito que apresenta como característica primária algum comprometimento cerebral, ou mesmo com sujeitos que não apresentam nenhum comprometimento orgânico. Nestes últimos casos, a produção social da deficiência é ainda mais evidente” (CARNEIRO, 2008, p. 46).

Ainda no livro *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* o sociólogo Goffman (1988)¹² é citado, pois definiu o conceito de estigmatização e Freud¹³ é mencionado novamente, conforme segue:

O sociólogo Erving Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual – a estigmatização, para definir essa reação diante daquele que é diferente e que acarreta um certo descrédito e desaprovação das demais pessoas. Freud, em seu trabalho sobre o Estranho, também demonstrou como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente e que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas dele próprio (BRASIL, 2007, p. 15).

O conceito de estigmatização e a idéia trazida por Freud vão ao encontro à perspectiva de normalização, pois para existir o “diferente”, precisa existir o “normal”, o que não é diferente ou um padrão de normalidade socialmente construído.

O princípio da normalização, que chegou ao Brasil em fins de 1970 e início de 1980, surgiu na Dinamarca e tinha como objetivo criar condições de vida para a pessoa com deficiência, as mais semelhantes possíveis às condições normais da sociedade em que vive. Ou seja: normalizar não significava tornar o deficiente normal, mas que a ele fossem oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Os mesmos deviam ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo era preciso ensiná-lo a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível (JANNUZZI, 2004).

Este princípio está intrinsecamente relacionado a política de integração que tem seu auge no Brasil nos anos de 1980. Segundo Bueno (1999, p. 8),

12 GOFFMAN, Erving. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª edição, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.

13 Não há, no livro, a referência sobre esta obra de Freud.

A *integração* tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo sistema regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem.

Ou seja, ao menos no que se refere à definição de deficiência mental, a proposição política atual não tem indicações de novos pressupostos.

O documento *AEE – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) também utiliza a classificação de deficiência da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Código Internacional de Doenças (CID) para embasar as suas definições. O texto se apóia nos estudos de Dischinger (2004)¹⁴. Ressalta que embora o documento reconheça os limites das terminologias, elas podem auxiliar na busca de serviços e recursos que garantam a pessoa com deficiência sua participação na sociedade. Mais uma vez a determinação da área da saúde é evidenciada, assim como o diagnóstico é determinante na educação dos sujeitos.

Neste documento, a definição de deficiência física é subsidiada pelo do Decreto 3.298 de 1999:

Art. 3: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:
I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
Art. 4: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia,

14 DISCHINGER, Marta (et al.). *Desenho universal nas escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis*. SME, Florianópolis: Prelo, 2004.

tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2007c, p. 22).

Observa-se que quando este documento se refere à deficiência, de maneira geral, centra-se na incapacidade, situada nas questões orgânicas, fisiológicas ou psicológicas.

Segundo Cambaúva (1988, p. 89)

[...] a nível das teorias educacionais a Educação Especial parece não dar-se conta de que talvez seja necessário discutir suas posturas. Uma explicação psicológica (cravada nas correntes funcionalista e behaviorista), aparentemente concilia os objetivos desta educação, quais sejam os de normalização, integração e individualização. O sentido primeiro da educação especial tem sido (ainda que seus estudiosos venham a negar) a adaptabilidade do excepcional à sociedade.

Este texto também utiliza-se do documento *Salas de Recursos Multifuncionais - Espaço do Atendimento Educacional Especializado* (2006), publicado pelo MEC, que afirma:

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (BRASIL, 2007c, p. 23).

Sobre a deficiência visual, os documentos também centram-se nos diagnósticos. Tratam das particularidades da pessoa cega, apresentando a seguinte definição:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007d, p. 15).

Os documentos restringem suas definições de deficiência aos elementos físicos e orgânicos, não fazendo referência as conseqüências dessa deficiência para a escolarização dos sujeitos. Para Cambaúva (1988, p. 111) “A mediação desta E. E. [Educação Especial] está na psicologia via abordagem médica, cujo diagnóstico é primariamente classificatório”.

Especificamente o documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual*. Brasil, 2007d) trata de diagnósticos e da deficiência como limitação de funções práticas. Afirma-se que a definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (BRASIL, 2007d, p. 16).

Na seqüência, o documento traz a seguinte definição de baixa visão:

A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia (BRASIL, 2007d, p. 17).

Observa-se que a restrição ao conhecimento é identificada como consequência imediata da deficiência. Cambaúva (1988, p. 111) indica que tal compreensão existe há muito tempo na área: “Não obstante o modelo médico tenha sofrido críticas na medida em que remetia à criança a causa do problema, caracterizando-se como extremamente individual, [...] ainda hoje influi e tem ação determinante na Educação Especial”.

As contribuições da Psicanálise são apresentadas quando no documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* (2007) se refere a consciências, saber inconsciente, processos inconscientes, entre outros conceitos próprios dessa teoria psicológica, conforme passagem a seguir:

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de “não saber”, ou de “recusa de saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu.

A inibição, definida na teoria freudiana, ou a “posição débil” enunciada por Lacan provocam atitudes particulares diante do saber, influenciando a pessoa na aquisição do conhecimento acadêmico. Estamos nos referindo aqui ao saber da Psicanálise, ao “saber inconsciente”, relativo à verdade do sujeito. Em outras palavras, trata-se de um processo inconsciente em que o sujeito se recusa saber sobre a própria incompletude, tanto dele, quanto do outro. O aluno com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que o aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento.

Quando o Atendimento Educacional Especializado permite que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do

conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de “não saber”. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada (BRASIL, 2007, p. 23-24).

Entendemos que aqui, com o embasamento da psicologia, há nos documentos uma centralidade na limitação da educação na própria criança. Ao mesmo tempo, remete a ela a responsabilidade de sair desta condição e adquirir conhecimento de forma autônoma.¹⁵ Neste sentido, Cambaúva (1988, p. 116) nos alerta para o fato de que:

À psicologia cabe estudar ou as funções e atividades ou o comportamento no sentido de sua previsão e controle. Ainda cabe à psicologia delimitar estímulos que provocam determinadas respostas, e respostas que são promovidas por estímulos. A Educação Especial aplica estes conhecimentos e suas técnicas derivadas.

A psicologia, na medida em que trata de fenômenos psíquicos ou de comportamentos, deve ajustar o indivíduo à vida social, e aí se dá a individualização necessária na Educação Especial (IDEM, 1988).

No livro *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) explicita-se como se dá a estruturação inicial do conhecimento, tendo por base o Sistema Nervoso:

Buscando entender a deficiência, em especial a deficiência física, introduziremos o conhecimento de uma organização básica do Sistema Nervoso - SN, que desempenha uma função coordenadora de nossas ações, a partir de experiências e aprendizados. Procuraremos também definições que esclareçam a

¹⁵ O papel do professor nessa passagem também merece análise e será tratado na seqüência dessa pesquisa quando nos referirmos a Teoria Construtivista.

terminologia *deficiência* e *deficiência física* bem como a funcionalidade e participação social da pessoa com deficiência (BRASIL, 2007c, p. 13).

Explicitamente este documento centra no diagnóstico, com base em definições da saúde, a funcionalidade do aluno. A este respeito Cambaúva (1988, p. 118) aponta que

O diagnóstico educacional [...] ao relacionar-se com fatores como aprendizagem, adaptação e ajustamento, acaba por ter uma ordem de fatores, tanto interna (fatores físicos, intelectuais, emocionais), como fatores externos (escola, meio ambiente). E neste sentido, o diagnóstico, na medida em que visa objetivos educacionais, volta-se para o processo de desenvolvimento integral do indivíduo.

O mesmo documento salienta que

A deficiência, vale lembrar, é marcada pela perda de uma das funções do ser humano, seja ela física, psicológica ou sensorial. O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos. As terminologias da OMS colaboram no sentido de não concebermos a deficiência como algo fixado no indivíduo. Esta não pode sofrer uma naturalização de modo a negar os processos de evolução e de interação com o ambiente (BRASIL, 2007c, p. 21).

A deficiência, neste caso, é tomada como perda funcional. Ou seja, há uma constante preocupação com as habilidades perdidas, com execução de tarefas limitadas, o fazer comprometido. O diagnóstico tem uma forma que diz respeito à localização e análise das causas das dificuldades dos alunos em todas as áreas das suas atividades e também identificar e avaliar as áreas de aprendizagem e ajustamento (CAMBAÚVA,

1988). Em síntese, para esta autora, “[...] o diagnóstico educacional se resume na utilização de técnicas que visam analisar e avaliar as situações educacionais, problemas e dificuldades dos alunos, determinando as causas, ou prevenindo-as, com intuito de correção” (CAMBAÚVA, 1988, p. 119)

Esse encaminhamento se confirma e se evidencia nos documentos quando se apresenta nestes que:

A conceituação da deficiência serve, portanto, para definirmos políticas de atendimentos, recursos materiais, condições sociais e escolares. A OMS, como vimos, não negou a deficiência, mas cumpre observar que a sua intenção não é a de discriminação. Ela faz a diferenciação pela deficiência para conhecer quais as necessidades do indivíduo. [...] Embora reconheçamos os limites das terminologias, devemos ter claro que elas podem nos auxiliar na busca de serviços e recursos que garantam a pessoa com deficiência sua participação na sociedade (BRASIL, 2007c, p.21-22).

Evidencia-se, portanto, que na Educação Especial o diagnóstico tem as funções de classificar a criança (daí a divisão dos livros em quatro deficiências), determinar e justificar o serviço especial (nesse caso o AEE) e oferecer subsídios necessários ao desenvolvimento autônomo do processo de aprendizagem (conforme veremos no item a seguir).

A TEORIA CONSTRUTIVISTA COMO SUPORTE PARA A APRENDIZAGEM

Sobre a concepção de aprendizagem, observa-se a predominância da teoria construtivista na proposta de formação de professores em questão, como o exposto no livro referente à deficiência mental:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha

a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autoregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (BRASIL, 2007, p. 17).

Há aqui uma expressa apropriação da chamada pedagogia do “aprender a aprender”. Segundo Coll (1994) *apud* Duarte (2001b, p. 36) a perspectiva construtivista tem por finalidade “[...] contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender””.

Duarte (2001b) desenvolve a idéia de que no grupo das pedagogias do chamado “aprender a aprender” (que envolvem o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” e a teoria das competências), são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está reduzida a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.

Explicitando um pouco mais essa perspectiva, observa-se que está indicado nos documentos que:

Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor comum e especializado.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes idéias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele.

Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento (BRASIL, 2007, p. 17).

Percebemos aqui que ensinar é considerado ato coletivo e aprender é entendido como ação individual. Há o entendimento de que o ensino e a aprendizagem estão dissociados, concepção que vai de encontro ao que apregoa a teoria construtivista.

Nesta teoria, o sujeito é quem regula sua aprendizagem. Tal indicação, para Duarte (2009), aponta para o fato de que o importante é a maneira como o aluno aprende, que poderá levá-lo à capacidade de adquirir por si mesmo o conhecimento.

No livro *Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b) apresenta-se claramente a indicação de que o aluno se adapta ao conhecimento e torna sua aprendizagem individualizada:

[...] não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou deverá aprender a partir de currículos adaptados para suas necessidades, segundo a decisão do professor ou do especialista. [...] Na verdade, é o aluno que se *adapta* ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual. Resumindo, *cabe ao aluno individualizar a sua aprendizagem* (BRASIL, 2007b. p. 49) [Grifos nossos].

Esta passagem além de sugerir uma clara relação com a perspectiva construtivista elucida sua relação com a perspectiva do “aprender a aprender”. Para Duarte (2001, p. 92):

Aqui existe um ponto de aproximação entre Piaget e a Escola Nova, isto é, entre a psicologia genética (ou epistemologia genética) e o “aprender a aprender”: o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico.

Nesta mesma linha de pensamento, o documento referente ao AEE - Deficiência Mental aponta que:

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento (BRASIL, 2007, p. 25).

Nesta perspectiva, o aluno é levado a construir seus conhecimentos de forma individualizada. Novamente Duarte (2001b) nos auxilia na compreensão de que na perspectiva do “aprender a aprender” é este ato individualizado que deve ser valorizado:

[...] as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente (DUARTE, 2001b, p. 36-37).

Observa-se que, neste ponto de vista, o conhecimento científico sistematizado pela humanidade não é o mais valorizado. Afirma-se que uma proposta pedagógica inclusiva norteia-se pela base nacional comum (LDBEN) e pode se referendar na educação não-disciplinar (Gallo, 1999)¹⁶, cujo ensino se caracteriza por: formação de redes de saberes; transversalidade curricular; descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento; ambientes polissêmicos (BRASIL, 2007b). Esses eixos que, supostamente, norteiam a proposta a ser desenvolvida em uma perspectiva inclusiva, merecem ser mais bem

¹⁶ GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: N. Alves (org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, (pp. 17-43), 1999.

analisadas visto que nos possibilita relacioná-los a reforma educacional proposta não somente para alunos com deficiência, mas para todos os alunos, como aquelas enunciadas por Cesar Coll que muito influenciou a reforma educacional no Brasil nos anos de 1990.¹⁷

O documento *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* apresenta a defesa de que:

[...] é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de freqüentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira (BRASIL, 2007f, p. 21).

Observamos aqui a presença de mais uma diretriz (ação-reflexão-ação) da reforma educacional para a educação geral. Tal indicativo está presente também no documento *Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e) que apresenta os princípios do Curso:

- O conhecimento é construído a partir da atividade do sujeito diante das solicitações e desequilíbrios provocados pelo meio.
- O sujeito de conhecimento é um sujeito emancipado e autônomo.
- O conhecimento se constitui transversalmente, formando redes tramadas pelas relações que o sujeito estabelece entre o conhecido e o novo.
- A cooperação constitui a atividade fundamental para a ampliação e sistematização dos saberes.
- A atividade docente estabelece uma relação direta entre o sujeito, a formação e o conhecimento (BRASIL, 2007e, p. 16-17).

17 César Coll, pesquisador espanhol, um dos principais formuladores e implementadores da reforma curricular espanhola. No Brasil trabalhou como consultor do MEC na elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Tais princípios parecem estar calcados no pensamento pedagógico da Escola Nova, mais expressivamente nas contribuições de John Dewey (1859-1952). O educador, contrapondo-se à Escola Tradicional afirmava que “o ensino deveria dar-se pela ação [...] e não pela instrução [...]. Para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva de cada um”. (GADOTTI, 2005, p. 143)

O livro referente ao AEE - Pessoa com Surdez apresenta compreensão de inteligência, calcada no construtivismo e salienta também a importância dos benefícios tecnológicos da reabilitação (BRASIL, 2007c) como podemos ver na passagem a seguir:

Conforme explicita o documento do Ministério da Educação (MEC, 2003, p. 19): Piaget afirma que a inteligência se constrói mediante a troca entre o organismo e o meio, mecanismo pelo qual se dá a formação das estruturas cognitivas. O organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio e se adaptar, constrói novos esquemas. E continua o documento... Dessa maneira, as ações da criança sobre o meio: fazer coisas, brincar e resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca (BRASIL, 2007c, p. 15-16).

Nota-se que se apresentam definidas as bases da psicologia piagetiana no documento. É importante destacar que as idéias de Jean Piaget (1896-1980) têm como bases o ideário da Escola Nova, já apresentado anteriormente. Duarte (2001) afirma que o construtivismo retoma, em outras roupagens, muitas das idéias fundamentais da Escola Nova.

No livro *AEE – Deficiência Física*, encontramos mais evidências destas concepções:

É a criança cientista, interessada em relações de causalidade, empírica ainda, mas sempre em busca de novos resultados por tentativa e erro. Desta forma podemos dizer que à medida que a criança evolui no controle de sua postura e especializa seus movimentos, sendo cada vez mais capaz de deslocar-se e aumentar sua exploração do meio, está lançando as bases de seu aprendizado, seu corpo está sendo marcado por infinitas e novas sensações (BRASIL, 2007c, p. 16).

No que diz respeito às práticas escolares, os documentos defendem as práticas não disciplinares de ensino, nas quais “[...] predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. As escolas que as adotam são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas [...]” (BRASIL, 2007b, p. 53)

Nesta perspectiva,

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p. 27).

Tal passagem reflete a defesa de que “adquirir conhecimento por si próprio seria alguma coisa muito mais interessante do que adquirir conhecimento com outras pessoas. O conhecimento mais proveitoso, então, seria sempre aquele que o indivíduo não estivesse recebendo de outras pessoas” (DUARTE, 2009, p. 03).

Como desafio das escolas, destaca-se nos documentos que

Independentemente das diferenças próprias de cada aluno, o grande desafio é passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, que se contrapõe a toda e qualquer

visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (BRASIL, 2007b, p. 55).

Neste mesmo sentido, o documento AEE – deficiência mental apresenta que os objetivos de tal atendimento são:

[...] propiciar aos alunos com deficiência mental condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência – regulações automáticas para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente – regulações ativas, também descritas por Piaget (BRASIL, 2007, p. 22).

Nestes dois documentos é clara a opção feita pela política à perspectiva do “aprender a aprender”. Contrapondo-se a essa compreensão, Duarte (2001, p. 8) aponta que:

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

São apresentadas também no livro do AEE – deficiência mental recomendações sobre como deve ser a prática dos atendimentos para esse grupo de sujeitos, afirmando que ao professor cabe oferecer “[...] situações, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência de vida dele” (BRASIL, 2007, p. 25). O papel do professor, neste caso, é o de colocar a disposição dos alunos tais situações/experiências sem, porém, definir conteúdos a serem aprendidos. O objetivo deste AEE deve ser, então, o de “[...] propiciar

condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/ conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 25).

Na esteira dessa compreensão, o mesmo documento apresenta o que é a adaptação/flexibilização curricular em uma perspectiva inclusiva:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autoregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. [...] O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses (BRASIL, 2007, p.17-18).

A pesquisa realizada por Garcia (2007) já nos indicava a presença do conceito flexibilidade curricular tanto em documentos de âmbito internacional como nos nacionais. Para esta autora,

A presença do conceito flexibilidade curricular nos discursos políticos está relacionada, entre outras premissas, a duas idéias centrais constituintes das políticas educacionais [...]: 1. A defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem: e 2. A defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos (Garcia, 2007, p. 16).

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua *própria experiência*, segundo seus desejos, necessidades e capacidades (BRASIL, 2007).

Sendo assim, o papel do professor tende a adquirir outro caráter

Quando o Atendimento Educacional Especializado permite que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de “não saber”. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o eco do outro e se torna um ser pensante e desejanse de saber (BRASIL, 2007, p. 24).

Sobre isso, Duarte (2009) afirma que estas concepções do aprender a aprender, em que todas as atividades educacionais deveriam ser espontâneas e que partiriam sempre de necessidades e interesses dos próprios alunos, “descaracteriza quase que inteiramente o trabalho do professor” (p. 03).

Sob a ótica da política educacional, o professor não é mais aquele que ensina. Sua função não é mais a de transmitir conhecimentos, nem mesmo conteúdo acadêmico.

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado tem

de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2007, p. 26).

O professor vai sendo visto, cada vez menos, como um profissional que domina o conhecimento, que domina a maneira ou as maneiras de esse conhecimento ser ensinado (DUARTE, 2009).

O pesquisador aponta que

Houve uma tal descaracterização, que o professor hoje está literalmente adoecendo, porque se sente um profissional desautorizado, sem respeito diante daquilo que é próprio do seu trabalho. Isso provocou o esvaziamento daquilo que o professor deveria conhecer para exercer o seu trabalho, conduziu-o a um aspecto psicológico, que não é secundário, que é um sentimento de desvalorização muito grande, que acaba acarretando, entre outras coisas, até no adoecimento do profissional (DUARTE, 2009, p. 04).

Ainda nesta perspectiva, retomamos a passagem em que os documentos trazem que na escola comum, o aluno constrói um conhecimento necessário e exigido socialmente e que depende de uma aprovação e reconhecimento da aquisição desse conhecimento por um outro. No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico (BRASIL, 2007, p. 27).

Percebemos, nesta passagem, outro enfoque: o de que ao professor não cabe mais avaliar ou mesmo reconhecer o conhecimento adquirido pelo aluno. Outro ponto a destacar é que o ensino regular (aqui

denominado de escola comum) e o AEE são tratados separadamente, como se um fosse distinto do outro.

Sobre a afirmação de que o aluno deve construir conhecimento para si mesmo, nos contrapomos a ela, pois acreditamos, conforme Duarte (2009) que o conhecimento deva ser adquirido para transformar a sociedade. Enquanto seres históricos que somos, temos de buscar o conhecimento a fim de superar a atual conjuntura social em que vivemos.

Se entendermos que os sujeitos são tomados por sua deficiência e que para cada deficiência existe um método de ensino distinto há, juntamente com essa perspectiva, uma concepção centrada na prática, no instrumentalismo e na técnica. Tais aspectos serão discutidos a seguir.

A ÊNFASE NA PRÁTICA, NO INSTRUMENTO E NA TÉCNICA

Este tópico engloba três seguimentos de pensamento identificados nos documentos em questão. O primeiro deles, a ênfase na prática, refere-se ao trabalho do professor, que aqui é tomado como estritamente prático, ou seja, o professor tem a função de desenvolver o AEE. O segundo diz respeito aos instrumentos apresentados como recursos e ferramentas do AEE. São considerados os instrumentos de trabalho deste professor. E o terceiro seguimento é o da técnica, de como utilizar estes instrumentos. Seria a função do professor, ou seja, aplicar os instrumentos, dominar esta técnica e aprender a usá-la.

Na apresentação do documento Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância (BRASIL, 2007e) as atividades a serem desenvolvidas ganham destaque conforme vemos na passagem abaixo:

O primeiro componente curricular abordará o direito à educação e o AEE como garantia da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Os demais componentes curriculares são relativos a cada uma das deficiências e

serão desenvolvidos a partir de atividades que buscam uma reflexão sobre os seguintes tópicos:

- Escola comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Organização e operacionalização do AEE.
- Conhecimento e compreensão das deficiências.
- Intervenção pedagógica em AEE. (BRASIL, 2007e, p. 22)

Em outras palavras, a inclusão será garantida pelo AEE que é o foco principal e cada deficiência será entendida separadamente, pois pressupõe intervenção prática para cada uma delas. Esta análise vai de encontro ao que assevera Cambaúva (1988, p. 112) que, mesmo não se referindo à política educacional dos anos 2000, apóia nossas análises:

[...] na Educação Especial aliam-se duas concepções educacionais que se completam: de um lado o caráter desenvolvimentista – o desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo; de outro o tecnicismo – técnicas e procedimentos educacionais que permitem este desenvolvimento. Portanto, é possível afirmar-se 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.

A ênfase na formação prática do professor é destacada quando se explicita que:

Os professores-alunos participarão de atividades individuais e de atividades coletivas, ambas com o objetivo de retomar práticas usuais de educação especial no ensino para que sejam relidas e analisadas, segundo o que propõe o AEE para os diferentes tipos de deficiência.

A intenção é oferecer oportunidades para que o professor-aluno se defronte com situações para as quais deverá buscar formas criativas de intervir pedagogicamente em AEE (BRASIL, 2007e, p. 23) [Grifo nosso].

Fica evidente que a base deste curso está na experiência prática que deverá ser relida. A formação do professor, assim como a aprendizagem do aluno, é aqui reduzida a uma *reflexão sobre sua prática*. A centralidade está nos métodos e nas técnicas de como ensinar. Neste sentido Michels (2009, p. 9) nos alerta para o fato de que: “[...] quando se prioriza o ensino de métodos e técnicas específicas para o trabalho com alunos com deficiência, estaríamos abrindo mão de uma formação teórica. Esse parece ser o encaminhamento dado, na atualidade, aos professores de maneira geral, não somente aos da educação especial”.

Para o professor caberia o papel de “[...] partilhar com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula, restringindo ao máximo o uso do ensino expositivo” (BRASIL, 2007b, p. 55). O ensino expositivo e aquele centrado na teoria são considerados pelos elaboradores dos documentos como conservadores e, por isso, devem ser superados. Por isso o professor deixa de ser quem transmite o conhecimento para ser aquele que domina técnicas e que aplica os instrumentos do AEE. Ou seja, “Trata-se da idéia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 35).

Scalcon (2008) desenvolveu estudos fundamentados em Perrenoud (2002)¹⁸ e Tardif (2000)¹⁹, entre outros, que vão de encontro à perspectiva encontrada nos documentos analisados. Refere-se à formação pragmática do professor, onde:

[...] a prática, como fonte de conhecimento prático, é

18 PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

19 TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

que garantiria eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática. Disso é que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos (p. 40).

Acreditamos que é nesta formação pragmática que estão calcados os encaminhamentos presentes nos documentos em análise.

Quando os documentos se referem às atribuições deste professor, é feita referência ao documento *Salas de Recursos Multifuncionais - Espaço do Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2006)²⁰ que afirma:

[...] é necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações prática vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida (BRASIL, 2007c, p. 24) [Grifos nossos].

Destacamos aqui que o papel do professor é o de aplicar recursos didáticos e equipamentos objetivando que o aluno se integre em atividades práticas da escola. Na perspectiva da formação pragmática, entendemos que trata-se “de aquisição e desenvolvimento de habilidades

20 BRASIL. Salas de Recursos Multifuncionais - Espaço do Atendimento Educacional Especializado. MEC/SEESP, 2006.

e competências úteis para o enfrentamento dos problemas da realidade” (SCALCON, 2008, p. 42).

Independentemente da deficiência, há uma predominância nos documentos da visão do professor como responsável primeiro pelo sucesso da inclusão desses alunos no ensino regular. A sua boa atuação está atrelada ao uso correto de recursos e a sua disposição em trabalhar com alunos com diagnósticos de deficiência.

O texto indica que a resistência profissional da área também cria obstáculos para o atendimento a esses alunos, afirmando que:

Há que se considerar também as resistências de profissionais da área, que criam ainda mais obstáculos para se definir o atendimento a pessoas com deficiência mental.

Por todas essas razões, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental necessita ser urgentemente reinterpretado e reestruturado. (BRASIL, 2007, p. 15)

Parece-nos que tal resistência, que dificulta o AEE, está vinculada à formação de professores que deve ser repensada. Percebe-se, então, que culpabiliza-se os professores pelas mazelas da sociedade, sem fazer referência a esta categoria, sua história e suas condições de trabalho. Considera-se tais argumentos como justificativa para que haja mudanças no AEE.

O documento *AEE – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d), em sua apresentação, mostra que “O que vamos conhecer por estes textos é uma fascinante apresentação do que é oferecido como Atendimento Educacional Especializado a alunos com problemas visuais de todos os níveis em um centro especializado, coordenado por uma professora cega” (BRASIL, 2007d, p. 10). Novamente o que se apresenta como necessário à formação de professores para o AEE são instrumentos específicos para cada deficiência e sua aplicabilidade ou técnicas de utilização de instrumentos.

Em um item chamado *Que recursos humanos são necessários ao Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Física?*, o documento apresenta como resposta que,

São os professores especializados os responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado, tendo por função a provisão de recursos para acesso ao conhecimento e ambiente escolar. Proporcionam, ao educando com deficiência, maior qualidade na vida escolar, independência na realização de suas tarefas, ampliação de sua mobilidade, comunicação e habilidades de seu aprendizado.

[...] São esses recursos humanos que possibilitam aos alunos com deficiência física a autonomia, a segurança e a comunicação, para que eles possam ser inseridos em turmas do ensino regular (BRASIL, 2007c, p. 28).

Pode-se inferir que, se a inclusão é o AEE e os professores especializados são os responsáveis pelo AEE, logo eles são responsáveis pela inclusão e pelo fim da exclusão. Há aqui uma excessiva responsabilização do professor e a educação é tratada então com certo salvacionismo no combate à exclusão. Além disso, sua função é a provisão de recursos ao aluno, ou seja, sua formação deve ser técnica, pois sua função é prática, de aplicação de instrumentos de acessibilidade. Ao mesmo tempo, este profissional deve propiciar ao aluno autonomia na realização de tarefas.

Isto é ratificado na passagem que segue:

O Atendimento Educacional Especializado é garantia de inclusão e o professor especializado desempenha um importante papel quando atua de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas e disponibilização de recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo comum, sua interação no grupo, participação em todos os projetos e atividades pedagógicas e acesso físico aos espaços da escola (BRASIL, 2007c, p. 129).

Evidencia-se, então, que a inclusão pressupõe a presença do AEE na escola regular. Porém, a escola comum e o AEE são tratados como separados, distintos e desarticulados. E, novamente, é destacado que a função do professor é a disponibilização de recursos de acesso ao aluno.

Essa idéia vai ao encontro ao ideário reformista proposto por Organismos Multilaterais para países da América Latina, no qual os professores devem adquirir “capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 539)

Nesta perspectiva, para trabalhar na proposta inclusiva, os documentos afirmam que o professor comum²¹ precisa,

[...] contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem idéias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim (BRASIL, 2007, p. 18-19).

Esta parte do documento está organizada como “recomendações” aos professores para que desenvolvam a educação inclusiva e o foco é colocado na gestão escolar. A preocupação na gestão educacional é destacada por Shiroma (2004) que nos alertava para o fato de que:

A ênfase da gestão escolar volta-se ao gerencialismo, estratégia pela qual os líderes escolares mantêm a burocracia da organização para assegurar seu poder e controle sobre a escola mais que para ajudar seus membros a realizarem seus propósitos. O elemento crucial no uso do gerencialismo nas escolas talvez

21 Professor que desenvolve suas atividades na sala de aula do ensino regular.

esteja na criação de um tipo particular de liderança cujo papel, no redesenho do setor público, possibilita que a direção política permaneça em nível central, mas a responsabilidade por sua implementação seja deslocada para a periferia (SHIROMA, 2004, p. 12).

Especificamente em relação à formação de professores para a Educação Especial, Michels (2009, p. 10) indica que: “[...] se a máxima para a educação especial é o atendimento especializado e se, com isso, a formação do professor para trabalhar nesse serviço ganha relevância, qual seria o papel do professor? Parece que a este restaria gerir os recursos pedagógicos existentes nesses espaços”.

Acenando com a liberdade de professores e alunos, o documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* (BRASIL, 2007, p. 19) explicita que:

A liberdade do professor e dos alunos, de criarem as melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa um bom planejamento de trabalho, seja ele anual, mensal, quinzenal ou mesmo diário. Ser livre para aprender e ensinar não implica em uma falta de limites e regras ou, ainda, em cair num espontaneísmo de atuação.

O documento apresenta a defesa de que o aluno deve aprender sozinho, de forma autônoma e que o professor também precisa de autonomia e liberdade para ensinar. Porém, tal autonomia é controlada uma vez que a política nacional tem na avaliação (do desempenho do aluno e do professor) uma importante aliada.²²

Relacionado a isso, observa-se também o que esse documento trata sobre as práticas escolares e afirma que:

Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar

²² Sobre a avaliação de desempenho dos professores ver Schneider (2009). Em relação a política de avaliação na Educação Básica, ver Zanardini (2008).

suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversificação de atividades. [...] Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses (BRASIL, 2007, p. 17-18).

Percebemos, nesta passagem do documento, marcas do discurso das políticas educacionais de inclusão, como a “valorização das diferenças”, sugerindo “diversificação de atividades”. Não se mencionam classes sociais, mas sim multiculturalismo e valorização das diferenças. Nesta perspectiva, seria a valorização das diferenças que atenderia a diversidade. As diferenças não devem ser superadas, mas sim reafirmadas. Tal compreensão faz parte do ideário pós-moderno²³.

Há a sugestão, nos documentos, de modificação das práticas escolares:

Modificar essas práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Elas exigem a negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características excludentes das escolas comuns,

23 Peixoto (2004), tento por base a classificação elaborada por Connor (1993), o debate sobre a pós-modernidade vem se desenvolvendo de duas grandes maneiras: “uma primeira abordagem enfatiza as modificações ocorridas no campo da cultura e da arte e discute a narrativa pós-moderna por dentro dela mesma; e uma segunda identifica a pós-modernidade como uma corrente de idéias que surge de mudanças sociais, econômicas e políticas, de maneira que as mudanças no campo cultural, artístico e teórico são analisadas dentro desse contexto mais geral. Essa segunda abordagem entende a pós-modernidade como uma condição” (Peixoto, 2004, p. 16)

que adotam propostas pedagógicas conservadoras. A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo (BRASIL, 2007, p. 18).

Destaca-se a ênfase dada à prática, como principal fator que deve ser mudado para que a chamada inclusão ocorra. Os documentos refutam a idéia de adaptação relacionada ao ensino. Cabe lembrar, portanto, o abandono de documentos do MEC que reiteravam a noção de adaptação curricular a exemplo do intitulado *Adaptações curriculares* (Brasil, 1998). Contudo, na definição do AEE percebe-se a idéia de adaptação associada a recursos e materiais.

O documento *AEE – Deficiência Física* (BRASIL, 2007c) apresenta em sua introdução:

Da sofisticação da alta tecnologia ao material facilmente elaborado e criativo de baixa tecnologia, o que se quer demonstrar é que há muito a ser propiciado pelos sistemas educacionais às pessoas com problemas físicos, para que elas possam superar dificuldades, ao se defrontarem com um ambiente escolar e social inadequado às suas necessidades (BRASIL, 2007c, p. 10).

Disso depreendemos que, na perspectiva do documento, o papel da escola na inclusão de alunos com deficiência física é o provimento de tecnologias para sua acessibilidade.

Este documento é o que tem o maior predomínio de técnicas de atendimento. É um documento bastante instrumental, que apresenta como produzir materiais, como utilizá-los, em que situação aplicá-los. Tem como foco a comunicação do aluno e a acessibilidade física e arquitetônica para o mesmo. A informática é apresentada como grande

aliada do professor. Apresenta grande quantidade de imagens sobre tecnologia assistiva (TA)²⁴.

Sobre o objetivo do AEE para o aluno com deficiência física, destaca-se que:

[...] O objetivo é que o aluno tenha um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade. [...] Por esse motivo, o Atendimento Educacional Especializado faz uso da Tecnologia Assistiva direcionada à vida escolar do educando com deficiência física, visando a inclusão escolar (BRASIL, 2007c, p. 27).

Esse AEE propõe o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa; a adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos educandos; o desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica; a adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros e o uso de mobiliário adequado (BRASIL, 2007c).

Ainda sobre a deficiência física, o foco do documento é:

[...] trabalharemos especificamente sobre o AEE e outras questões práticas de organização escolar que

24 Tecnologia Assistiva é conceituada no próprio documento, segundo Bersch (2006, p. 2) como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência. É todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (BRASIL, 2007c, p.31) Nesta definição destacamos que a TA é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. O serviço de tecnologia assistiva na escola é aquele que buscará resolver os problemas funcionais do aluno.

promoverão o acolhimento e o desenvolvimento do aluno com deficiência física na rede regular de ensino. Exploraremos o conceito da Tecnologia Assistiva e sua ligação com o AEE na deficiência física, especificando as seguintes modalidades:

- Auxílio em Atividades de Vida Diária – Material Escolar e Pedagógico Adaptado.
- Comunicação Aumentativa e Alternativa.
- Informática Acessível.
- Acessibilidade e Adaptações Arquitetônicas.
- Mobiliário – Adequação Postural – Mobilidade (BRASIL, 2007c, p.13).

Esta passagem denota claramente a estrutura do texto, qual seja, seu caráter instrumental. Não é foco do documento em tela a questão da escolarização. Ou seja, como aponta Michels (2009, p. 8) “Desta maneira, podemos considerar esta formação muito mais instrumental que pedagógica. Ou seja, secundarizam-se as discussões referentes aos processos de escolarização dos alunos com deficiência e prioriza-se o uso de técnicas e recursos para o atendimento especializado”.

Retomando o tema da implementação da TA na escola, entende-se que “Atendimento Educacional Especializado será àquele que estruturará e disponibilizará o Serviço de TA e os espaços para organização desse serviço serão as Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007c, p.33). Novamente o trabalho do professor é colocado como meramente técnico, ou seja, disponibilizar tecnologia assistiva na sala de recursos.

Neste mesmo documento há uma frase que remete à concepção de qualidade que esta política defende e que está ligada à execução de tarefas:

Aprendemos aquilo que vivenciamos e a oportunidade de relações e correlações, exercícios, observações, auto-avaliação e aperfeiçoamento na execução das tarefas fará diferença na qualidade e quantidade de coisas que poderemos aprender no curso de nossas vidas (BRASIL, 2007c, p. 15).

Percebemos então que até mesmo a definição de qualidade da aprendizagem na escola, apresentada nos documentos, está estritamente vinculada com a execução de tarefas e o aperfeiçoamento desta função prática pelo aluno.

O livro AEE – Pessoa com Surdez (BRASIL, 2007f), quando trata do funcionamento do AEE, é rico em gravuras e fotografias com instruções sobre o ensino de surdos. Neste a ênfase também está na prática. Aqui, porém, a prática está restrita à utilização de Libras.

Sobre o AEE para estes alunos, indica-se que:

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngüe, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007f, p. 25).

Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos a serem desenvolvidos: 1) O Momento Didático-Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez; 2) O Momento Didático-Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras. Este trabalhado é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo); e 3) O Momento Didático-Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, preferencialmente graduada nesta área. (BRASIL, 2007f)

Ainda quanto à surdez e deficiência auditiva os textos apontam que:

[...] caso exista um aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado em uma escola de ensino regular, ainda que particular, essa deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete/tradutor de língua de sinais, de professor de português como segunda língua desses alunos e de outros profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário e pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de ensino regular (BRASIL, 2007b, p. 39).

Nesse caso, a condição para a inclusão é a Língua de Sinais presente na escola e o professor especializado para atender no AEE deve dominá-la. Ao professor cabe aplicar um instrumento, qual seja, a Libras.

Da mesma forma, o documento *AEE – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d) apresenta inúmeros recursos a serem utilizados pelo professor, tanto visuais, como pedagógicos e de comunicação. A informática também tem grande destaque neste texto.

No que tange a cegueira ou deficiência visual os documentos indicam que:

Em caso de deficiência visual, a escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código braille e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação (BRASIL, 2007, P. 40b).

Neste caso, os recursos que o professor deve dominar são reglete, soroban, Braille, e instrumentos de orientação e mobilidade, como o uso da bengala. Porém, novamente a centralidade está nos instrumentos, sejam eles a língua ou os materiais.

A fim de ilustrar o que temos discutido até aqui, apresentamos a estruturação do documento Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual (BRASIL, 2007d), focados em recursos técnicos de trabalho. O sumário desse livro é bastante ilustrativo neste sentido. Nele consta o Capítulo I: Inclusão Escolar de Alunos Cegos e com Baixa Visão onde se apresenta, em primeira instância o funcionamento da visão e os recursos ópticos e não ópticos disponíveis. Refere-se a alfabetização e aprendizagem centrando no Espaço Físico e Mobiliário, Sistema Braille, atividades a serem desenvolvidas e sua avaliação. Ainda neste capítulo, são apresentados os recursos didáticos específicos para esta deficiência (modelos e maquetes, mapas, sorobã, livro didático adaptado, recursos tecnológicos). O Capítulo II apresenta o Projeto Assino Embaixo. Trata-se de um relato de experiência do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual de Belo Horizonte – CAP/BH, onde é desenvolvido um projeto que ensina a assinatura do próprio nome a pessoas cegas que até então assinavam seu nome por meio da impressão digital. Os usuários aprendem a escrever o nome por extenso, a rubricar e a usar um marcador ou guia confeccionado para este fim. Já o último capítulo (III) intitulado “Informática para as pessoas cegas e com baixa visão”, apresenta os itens: Introdução, os leitores de tela e a leitura do mundo, barreiras reais e virtuais, acessibilidade e desenho universal e conclusão.

Com a apresentação deste livro nosso objetivo foi o de mostrar que a organização da maior parte dele centra-se nos recursos e instrumentos de trabalho do professor do AEE.

No que se refere às condições para a inclusão escolar de alunos com deficiência, os documentos apontam orientações para cada uma delas.

Desta maneira, se para cada uma das deficiências é indicada uma possível condição para que a inclusão ocorra, este processo está subordinado ao diagnóstico. Voltamos a perceber, então, a compreensão de que os instrumentos é que promovem a inclusão, a partir da deficiência.

Como vimos, esta acentuada presença nos documentos de indicações de atividades e de recursos que podem ser desenvolvidos no atendimento aos alunos com deficiência, pode ser um indicativo de uma proposição tecnicista presente na proposta de formação de professores oferecida neste curso.

Saviani (2008, p. 382) nos mostra, historicamente, como se fundamenta tal pedagogia:

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Este ensino, baseado na instrução, programação e especialização de funções pode ser visualizado nos documentos em questão.

O pesquisador esclarece melhor como se dá o processo educativo nesta perspectiva

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo [...] A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2008, p. 382).

Isso denota clara semelhança com a proposição deste Curso na medida em que o professor é convidado a se apropriar dos instrumentos a serem utilizados no AEE, sendo considerado o executor de um processo, fundado na aplicação de recursos materiais.

Saviani esclarece uma importante diferenciação entre a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista,

Cumpramos notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão. Portanto, embora a pedagogia tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida na pedagogia nova, há, entre essas duas concepções, uma diferença substantiva” (Saviani, 2008, p. 382).

A formação do professor proposta nestes livros aproxima-se do aprender a fazer (aprender a aplicar os recursos técnicos e de informática), mas este professor é orientado a preparar o aluno para aprender a aprender, a usar os recursos para ter autonomia sobre sua aprendizagem. Neste caso, esta proposição formativa levaria os professores a utilizarem os recursos e instrumentos (aprender a fazer). Este aplicaria tais ensinamentos no processo de ensino com os alunos, ensinando-os a aprender a aprender, ou seja, a regular sua aprendizagem. Não é o professor que ensina, mas sim, o aluno que aprende por si com o apoio dos instrumentos.

Novamente Saviani (2008, p. 383) nos ajuda na compreensão das diferenciações entre as concepções: “Do ponto de vista pedagógico conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Entendemos então que esta formação ensina o professor mediante perspectivas calcadas numa matriz

tecnicista. Já seu conteúdo incita o professor a aplicar os instrumentos aprendidos pelo viés da pedagogia nova ou da teoria construtivista.

Complementando esta idéia, um dos documentos traz o seguinte apontamento:

O Atendimento Educacional Especializado para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo braile; para o surdo, a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover (BRASIL, 2007, p. 22).

A ênfase desta formação está em formar o professor para aplicar um recurso prático diferente para cada uma das deficiências.

Os livros constituintes do curso de aperfeiçoamento fazem uma cisão entre o AEE e a produção acadêmica, esta última considerada “tradicional”. Apontam que “Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica” (BRASIL, 2007, p. 26). Esta passagem reforça ainda mais os dados já revelados nesta política, de que há um esvaziamento de conteúdo na formação deste profissional, já que seu trabalho estará desvinculado do conteúdo acadêmico.

Como podemos observar, há nos documentos em análise uma indefinição referente à perspectiva pedagógica assumida. Ao mesmo tempo em que apresenta uma referência forte na concepção médico-pedagógica e psicopedagógica, o construtivismo, o tecnicismo e o instrumentalismo estão claramente presentes nos documentos. Especificamente em relação ao construtivismo, os documentos por vezes explicitam sua vinculação. Porém, no mesmo documento encontram-se referências claras à perspectiva sócio-histórica. A esta imprecisão chamaremos de ecletismo teórico que trataremos a seguir.

O ECLETISMO TEÓRICO

Quando o documento *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* (2007) trata da leitura e escrita, utiliza como referência Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, conforme segue:

Mudanças filosóficas no campo da leitura e da escrita vêm permitindo significativa evolução no que se refere ao entendimento do processo de alfabetização. Os resultados dos estudos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky deram origem a uma revisão radical no modo de compreender como a criança aprende a língua escrita, e, conseqüentemente, mudaram também a concepção de como ensinar a ler e a escrever. O entendimento atual desse processo se fundamenta em um sujeito que aprende agindo com e sobre a língua escrita. Esse modo de aprendizagem exige busca incessante na tentativa de compreender o sistema alfabético, nesse processo de aprendizagem, o aluno levanta hipóteses e testa prováveis regularidades da língua escrita (BRASIL, 2007, p. 45).

O documento anuncia que seguirá uma linha construtivista para tratar este tema e apresenta concepções sobre leitura baseadas em Cellis (1998)²⁵ e Curto (2000)²⁶, ambos pesquisadores da perspectiva construtivista. No item *A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental* o texto aponta que:

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao

25 CELLIS, Glória Inostroza de. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

26 CURTO, Maruny Lluís, MORILLO, Ministrál Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ensino e às interações escolares (BRASIL, 2007, p. 47).

Ao tratar de cada um destes aspectos separadamente o documento toma por base teórica as contribuições de Soares (1998)²⁷, Kleiman (1995)²⁸, Gomes (2001)²⁹ e Figueiredo (2003 e 2006)³⁰.

Porém, ao tratar sobre as expectativas do entorno, o material traz a idéia de que as expectativas positivas dos familiares e dos professores interferem na aprendizagem dos alunos. Essas expectativas se manifestam nas diversas situações de interações sociofamiliares e escolares. Embora possam existir diferenças no desenvolvimento das crianças, afirmam as autoras, é importante ter consciência de que elas podem se beneficiar de diferentes experiências no contexto familiar e escolar. O texto se apóia em Vygotsky e cita que:

Segundo Vygotsky (1995)³¹, há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky (1986)³², a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e

27 SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* - Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 69.

28 KLEIMAN, Angela. *O aprendizado da leitura*. São Paulo - SP. Martins Fontes, 1995.

29 GOMES, A. L. L.V. *Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

30 FIGUEIREDO, Rita Vieira. *NOTER pour Penser*. Trabalho apresentado do Colóquio Internacional Noter pour Penser, Angers (Fr) 26 a 28 de janeiro, 2006. e FIGUEIREDO, Rita Vieira & Gomes, Limaverde L. Adriana. *A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental*. Anais Anped. Poços de Caldas, 2003.

31 VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo - São Paulo: Martins Fontes, 1995.

32 VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos da Defectologia*. Espanha: Editorial Pueblo y Educacion, 1986.

não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender (BRASIL, 2007, p. 50).

Observa-se que o documento inicia embasando-se em Ferreiro e Teberosky (1986)³³ que seguem a linha da psicogênese de base Piagetiana. Em seguida, apóia-se em duas obras Vygosty, que defende a perspectiva histórico-cultural.

Duarte (2001) alerta para o ecletismo nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana, especialmente no Brasil, quando busca-se aproximar a teoria de Vigotski à teoria de Piaget ou ao construtivismo. Segundo o pesquisador, estas duas teorias se opõem uma à outra e há uma tendência entre pesquisadores da área a considerar “[...] que Vigotski viria acrescentar o social ao construtivismo” (DUARTE, 2001, p. 176), aproximando-o então desta corrente.

Ao final do item *A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental*, está confirmado no documento, na passagem a seguir, o que Duarte (2001) nos mostra:

Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos os alunos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos. Com efeito, as diferenças nas salas de aula contribuem para aprendizagem de todos (BRASIL, 2007, p. 50).

Nesta afirmação, o texto mostra que os autores do documento consideram Vigotski apenas para tratar das relações sociais na escola, como se o mesmo *acrescentasse o social ao construtivismo*.

33 FERREIRO & TEBEROSKY. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1986.

Duarte (2001) nos mostra que isto é um equívoco e que Vigotski faz grandes críticas à Piaget em suas obras. O autor afirma que “[...] a crítica feita por Vigotski a Piaget, no capítulo 2 do texto integral do livro *Pensamento e Linguagem*, é uma crítica radical que procura demolir todo o edifício teórico do jovem Piaget, atacando sua pedra angular” (DUARTE, 2001, p. 175).

Alertando para o fato de que a apropriação da teoria vigotskiana pela ideologia capitalista contemporânea, descaracteriza a própria teoria do pesquisador soviético, uma vez que a distancia de suas bases teóricas marxistas, Duarte (2001) aponta que uma das formas como esse equívoco ocorre é mediante a aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-constructivista de Piaget.

Esse ecletismo também pode ser observado no livro *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental* (BRASIL, 2007) no item *Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita*, onde novamente encontra-se, como uma mesma perspectiva os autores Vygotsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky:

A maioria das crianças em idade pré-escolar faz a distinção entre o desenho e o texto (Ferreiro e Teberosky, 1986). Para essas crianças, o desenho serve para olhar, enquanto que o texto serve para ler. Entretanto, no início da representação gráfica, para a criança, desenho e texto não se diferenciam. Segundo Vygotsky (1995), um momento importante na evolução da linguagem escrita é quando a criança percebe que pode desenhar não somente os objetos, mas também, as palavras. Para Vygotsky é difícil precisar como se opera a passagem da atividade de desenhar objetos para o desenho das palavras. Durante a evolução da representação da escrita pela criança, os traços gráficos se diferenciam pouco a pouco de modo que alguns adquirem formas figurativas, enquanto outros evoluem na imitação de caracteres semelhantes à escrita. A partir dos quatro anos de idade, a criança se torna capaz de diferenciar desenho e texto como dois modos de representação gráfica. Entretanto, a criança não atribui o sentido

unicamente ao texto, ela considera que o sentido pode estar tanto em um quanto em outro desses elementos (Ferreiro e Teberosky, 1986) (BRASIL, 2007, p. 51).

Percebemos que, no contexto em que a obra de Vigotski é utilizada, ela deforma-se no que diz respeito à sua fundamentação filosófico-político-ideológica, bem como psicológica e pedagógica. Tais utilizações acabam por “[...] secundarizar a importância do marxismo para a psicologia de Vigotski e torná-la, assim, compatível com os ideários neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2001, p. 03).

No mesmo documento (BRASIL, 2007), em seu último capítulo, encontramos uma posição diferente dos autores, ao discutirem *Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental*. O texto apóia-se, em grande parte em Vigotski e seu conceito de mediação, utilizando referenciais denominados vigotskianos, como Oliveira (1993)³⁴, Góes (1997)³⁵, Rocha e Salustiano (1999)³⁶ e Wertsch (1998)³⁷. Entretanto, ao mesmo tempo utiliza um autor da linha construtivista, Paour (1991)³⁸.

Destacamos, desta forma, que Vigotski é citado em dois momentos. Um deles é no equívoco já mencionado por Duarte (2001) de “acrescentar o social ao construtivismo” e o outro é para fazer uso do conceito de mediação por ele elaborado. Tal conceito é utilizado indiscriminadamente,

34 OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky - Aprendizagem e Desenvolvimento: um processo sociohistórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

35 GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. & SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papyrus, 1997, pp. 11-28.

36 ROCHA, S. R. e SALUSTIANO, D. A. Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação. In: XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN (publicado em CD-ROM). Salvador: quarteto, 1999.

37 WERTSCH, V. J.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, V. J.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

38 PAOUR, J. L. *Modèle cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Tese professor titular. Université de Provence, Marseille, 1991.

dentro de uma abordagem construtivista. Ele encontra-se em um capítulo isolado, segregado do arcabouço teórico de Vigotski.

Além da utilização indiscriminada das produções dos autores já citados, o documento *AEE – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007f), refere-se a estudos que defendem a inclusão de surdos nas escolas regulares e para isso citam Poker (2001)³⁹. Em seguida apresenta alguns estudos contrários à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns e citam as produções de Skliar (1999)⁴⁰ como exemplo. Aponta que diante desta polêmica,

O importante é buscar nos confrontos promovidos na relação entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas e, sendo assim, como seria atuar com alunos com surdez, em uma escola comum que reconhece e valoriza as diferenças? Que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva? (BRASIL, 2007f, p. 14).

Em seguida o texto nos mostra que inúmeros debates têm se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez. Afirma que a proposta de educação escolar inclusiva é um desafio e que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao Atendimento Educacional Especializado.

Há, no decorrer do texto, um contraponto com as duas linhas teóricas de educação de surdos (aquela que defende a inclusão de surdos nas escolas comuns e outra que defende a permanência dos mesmos em escolas especiais para surdos). Na perspectiva contrária à educação dos surdos em escolas especiais, o documento remete-se as produções de

39 POKER, Rosimar Bortolini. *Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional*. UNESP, 2001. 363p. Tese de Doutorado.

40 SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

Bueno (1999)⁴¹ e aponta que grande parte dos pesquisadores e estudiosos da cultura surda têm se apropriado da concepção de diferença cultural, defendendo uma cultura surda e uma cultura ouvinte o que fortalece a dicotomia surdo/ouvinte (BRASIL, 2007f).

Percebemos que o documento se posiciona em defesa da inclusão total, ou seja, que os surdos também sejam incluídos no ensino regular. Nesta perspectiva, citam as contribuições de Bueno (2001, p. 41)⁴² quando este afirma que: “é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sócio políticos” (BRASIL, 2007f, p. 15).

Assim sendo, o documento gera confusões no momento em que se utiliza de autores de forma isolada, sem levar em consideração sua filiação teórica ou as raízes de seu pensamento. É o caso de Bueno (1998), que se opõe às perspectivas que restringem o indivíduo às manifestações intrínsecas da surdez, como vemos na passagem:

Somente no momento em que nos debruçarmos sobre o fenômeno social da deficiência auditiva, levando em consideração as restrições efetivamente impostas por uma condição intrinsecamente adversa (a surdez), aliada às condições sociais das minorias culturais, determinadas por diferenças de classe, raça e gênero, estaremos avançando no sentido de contribuir efetivamente para o acesso à cidadania, acesso esse historicamente negado, quer pelos defensores do oralismo, quer pelos defensores da língua de sinais, na medida em que nenhum deles conseguiu, efetivamente, se desvincular das manifestações específicas geradas pela surdez. (BUENO, 1998, Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005>. Acesso em 15/06/2010).

41 BUENO, José Geraldo Silveira. *Diversidade, deficiência e educação*. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. Nº 12, pp. 3-12, julho/dezembro, 1999.

42 BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação inclusiva e escolarização dos surdos*. Revista Integração. Brasília: MEC. nº 23, p. 37-42, Ano 13, 2001

O documento defende a abordagem educacional por meio do bilingüismo que:

[...] visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas. Acrescenta-se a essa situação, a existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilingüismo (BRASIL, 2007f, p. 20).

Autores que compartilham da compreensão de Bueno (1998) vão na contracorrente da perspectiva da educação inclusiva tal como está sendo posta no documento, mas isso não é levado em consideração quando no texto se utiliza de sua produção. Em síntese, o que o documento defende são “[...] as possibilidades de os alunos com surdez aprenderem nas turmas comuns de ensino regular, tendo a retaguarda do Atendimento Educacional Especializado – AEE” (BRASIL, 2007f, p.10), independentemente do embasamento que possam ter.

O texto traz novamente Poker (2001) quando afirma que as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem. No entanto, diz no documento, que existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade lingüística. Conforme Skliar (1999), alegam que o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído

por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade surda, sua cultura, sua comunidade (BRASIL, 2007f, p. 13-14).

Parece-nos que Skliar não segue a perspectiva da educação inclusiva, apesar de defender o bilingüismo, no entanto isso não é mencionado. Para este intelectual, a comunidade surda é “caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 143).

Em suma, podemos perceber que a profusão de autores apresentada no Capítulo 2 dessa dissertação está presente também nas bases teóricas de sustentação do referido Curso de Aperfeiçoamento. Esse fato pode indicar uma superficialidade na apropriação desses referenciais ou, como nos alerta Gadotti (2005) uma *tentativa eclética*. O pesquisador refere-se ao pensamento de organismos multilaterais na atualidade, que recomendam suas estratégias a todos os países do mundo indistintamente e chama isso de ecletismo. Cita como exemplo um documento da UNESCO. Sabendo que as políticas públicas brasileiras apóiam-se em documentos de tais organismos, percebemos que esta estratégia está presente nos documentos aqui analisados, no sentido de que se trata de uma recomendação para a inclusão escolar de todos os alunos.

Esta multiplicidade de autores citados de forma difusa também denota uma intenção do documento de garantir uma boa aceitação por grande parte dos leitores. Documentos desse tipo apresentam esta característica. Segundo Shiroma *et al* (2004) estes texto apresentam a chamada “linguagem da reforma”, que dentre outros aspectos peculiares, citam “[...] premissas que todos podem aceitar, fatos com os quais a maioria ou todos concordam” (p. 18)

Além disso, aponta a pesquisadora,

É razoável supor que existem objetivos implícitos na política, que não são divulgados por serem polêmicos, antipopulares, antidemocráticos ou que dificultariam a formação do consenso sobre as mudanças pretendidas.

Por esta razão, podemos supor que atenção especial foi dedicada à linguagem da reforma, forma de difundir e obter adesão às propostas reformadoras, baseada num suposto discurso politicamente correto (SHIROMA *et al*, 2004, p. 20).

Considerando que a inclusão total, como proposta nos documentos, é bastante polêmica, podemos depreender que os documentos buscam atender tanto a profissionais de uma filiação teórica quanto de outra, a fim de conseguir maior número de adeptos as suas propostas.

Nesta mesma perspectiva, a autora segue nos mostrando que documentos de políticas “[...] evidenciam vozes discordantes, em disputa” e que “[...] intenções políticas podem conter ambigüidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação” (SHIROMA *et al*, 2004b, p. 05-06). O texto pode ser formado de fragmentos de outros textos no intuito de formar novas hegemonias na esfera do discurso.

Isto posto, também podemos entender que os autores dos documentos, não podendo ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos, buscam assegurar uma compreensão uniforme e recorrem a diferentes textos (SHIROMA *et al*, 2004b). São mecanismos para atingir a boa aceitação dos documentos. Por exemplo, pode ser uma estratégia discursiva para a área em questão, atender a “vigotskianos” e “piagetianos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, chegou aos seguintes resultados:

Observamos que as referências teóricas utilizadas nos diferentes cadernos em análise são bastante variadas. Desde os intelectuais que elaboram os materiais até os referenciais utilizados denunciam a multiplicidade de bases teóricas presentes nos documentos, por vezes

divergentes. Percebe-se que alguns cadernos não apresentam relação com os outros. Parece-nos que esta proposta foi elaborada de forma fragmentada, ou seja, cada autor elaborou um documento correspondente a sua área de atuação, sem conexão com os demais. Há alguns que apresentam capítulos de autoria diferenciada e que, da mesma forma, não denotam ligação com os demais capítulos. Apresentam, inclusive, perspectivas teóricas antagônicas.

Percebemos também que a base da educação inclusiva é o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo os textos, uma escola inclusiva é aquela que fornece o AEE em uma sala separada da sala de aula e em horário diferenciado. Além disso, o responsável pelo AEE é o professor especializado que, portanto, responde pela inclusão. A educação inclusiva demonstra uma perspectiva fragmentada, na qual o AEE está desvinculado do ensino regular (chamado de ensino comum). Quando se refere a mudanças na escola, está se direcionando para o atendimento da diversidade, acolhimento as diferenças e não à estrutura mesmo da escola. O curso anuncia a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial por meio dos novos referenciais pedagógicos da inclusão, sendo que a centralidade da proposta de formação está no Atendimento Educacional Especializado.

Outro ponto evidenciado é que os professores são responsabilizados pelas mazelas da educação pública. São também considerados como os que discriminam os alunos. São culpabilizados pela exclusão escolar e a eles é atribuída a tarefa de solucionar este problema do ensino. Sobre o Estado e suas responsabilidades, nada é mencionado. A exclusão é tratada como um problema originado nas escolas e, por isso, deve ser nela solucionado. Por vezes chega a ser mencionado este como um problema originado pelo professor e que o mesmo deve resolver. Em nenhum momento é mencionada a sociedade em que vivemos e suas contradições. A educação é vista distanciada da sociedade como um todo. Os elementos políticos e econômicos, por exemplo, são tratados como inexistentes.

Identificamos, por fim, quatro fundamentos teóricos que sustentam o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Tais fundamentos evidenciaram-se por conterem temas que identificamos mediante um contraponto entre o material empírico e os referenciais críticos que embasaram nossa pesquisa.

Percebemos que a Educação Especial é fundamentada nos documentos pelas concepções médico-pedagógica e psicopedagógica. Definições da área médica e da saúde são utilizadas para tratar da deficiência. Nestas definições é dada grande relevância às causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência. A mesma é vista por um viés orgânico. Além disso, é atribuída importância aos diagnósticos e as teorias de aprendizagem psicológicas fundamentam os textos. A Organização Mundial de Saúde e o Código Internacional de Doenças são algumas das referências dos documentos no que tange esta corrente pedagógica.

Estas concepções já fazem parte do embasamento da Educação Especial desde o início do século XX. São concepções centradas na deficiência como condições orgânicas intrínsecas a cada indivíduo. Não consideram esta uma condição social, mas sim um diagnóstico que, como tal, traz consigo um prognóstico. Disso decorre que cada diagnóstico pode ser amenizado com o uso de instrumentos dos quais o aluno deve se apropriar para, ele mesmo, superar a sua limitação considerada orgânica.

Concluimos que a teoria construtivista também embasa os documentos e fundamenta as concepções de ensino e aprendizagem dos mesmos. Esta teoria evidenciou-se nos documentos por estes apresentarem definições da aprendizagem como um processo individualizado, a depender de cada aluno. Salienta-se também que é o aluno quem deve regular sua aprendizagem, devendo construir sua própria inteligência e aprender a aprender. Além disso, as atividades do atendimento educacional especializado devem ser espontâneas e partir dos interesses dos alunos. As obras de Jean Piaget são utilizadas como referência para os documentos, bem como Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Na linha de pensamento dos documentos, o construtivismo torna-se coerente para sustentar a defesa de que os alunos devem construir sua aprendizagem de forma autônoma. Esta aprendizagem é, neste caso, o domínio dos instrumentos, técnicas e recursos pedagógicos e tecnológicos que auxiliarão este aluno a se inserir na sociedade e tentar superar a sua condição posta pelos diagnósticos. Os alunos devem aprender a aprender, ou seja, devem individualmente garantir a sua participação numa sociedade que exige dos mesmos um enquadramento em padrões pré-estabelecidos.

Evidenciou-se também que o Curso apresenta uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, evidenciada já em sua estrutura. O material é dividido por deficiências e cada livro apresenta sua maior parte composta por técnicas de trabalho, instrumentos de ensino, recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos de uso no atendimento educacional especializado. Além disso, constam relatos de experiências, muitas imagens e fotografias. A Educação Especial é compreendida como instrumental e, decorrente disso, a chamada inclusão também é entendida como algo que será alcançado a partir da utilização correta de instrumentos. O trabalho do professor é considerado prático e chega-se a afirmar que o mesmo deve restringir o ensino expositivo e a transmissão de conteúdos em prol da aplicação de técnicas e instrumentos de acessibilidade, comunicação e informática.

Ora, se os alunos são tomados por seu diagnóstico de deficiência e devem gerenciar sua aprendizagem por meio de instrumentos de acessibilidade, nada mais coerente do que instrumentalizar o professor que irá atendê-los. Nada mais certo, para esta proposta, do que fazer com que o professor do AEE domine técnicas e recursos de comunicação e acessibilidade para aplicá-los aos seus alunos. Para isso, uma formação pragmática é proposta, dentro da ideia de que o professor instrumentalize seus alunos em uma sala de recursos multifuncional, dotada de equipamentos, dentro da escola regular. Estes, devidamente instruídos, podem realizar suas aprendizagens de forma autônoma.

Portanto, compreendemos que a proposta em estudo não apresenta uma base teórica única, mas apoia-se em diversas teorias. Tais teorias são utilizadas indiscriminadamente. Intelectuais de correntes de pensamento diferentes, muitas delas antagônicas, são apresentados sem que se considere sua filiação teórica ou os pressupostos ideológicos presentes em suas produções. Isso denota um ecletismo teórico presente nos documentos.

Tal ecletismo parece-nos não ocorrer ao acaso. Podemos entender que quando os documentos utilizam-se de diversas teorias, buscam amenizar os possíveis conflitos decorrentes das apropriações deste material. Visam gerar maior número possível de aceitação por parte dos professores que serão formados por esta proposta.

Desta maneira, podemos considerar que a formação não está centrada em uma linha teórica específica, mas em um modelo de atendimento, o chamado AEE. Contudo, como vimos, o AEE não traz, em si, referenciais que possam ser caracterizados como novos. Ao contrário, a proposição do AEE centra-se nos pressupostos históricos presentes na Educação Especial que tem no diagnóstico a centralidade da organização pedagógica.

Diante do exposto, concluímos que os ditos novos referenciais teóricos da inclusão não são tão novos assim, já que percebemos marcas bastante claras de teorias que já fundamentavam as reflexões e práticas da Educação Especial em nosso país. O que podemos pensar é que a proposição inclusiva apresentada e difundida por intermédio dos documentos analisados pode ser sucintamente considerada como o próprio AEE.

Shiroma *et al* (2004, p. 03), já apontava para isso, pois afirma que:

De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos, alguns até foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a bricolage⁴³, a

43 Bricolage é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função (SHIROMA *et al*, 2004).

forma com que são apresentados e como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas.

Entendemos que o curso visa ensinar ao professor a mera utilização de instrumentos, em uma perspectiva pragmática. É uma nova política com uma formação já consagrada.

Afirma-se que o Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, que é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Ou seja, esta nova concepção de Educação Especial é a presença do próprio AEE com suas ferramentas dentro de uma sala (a sala de recursos multifuncional) inserida na escola regular.

O ideário do pós-modernismo e sua conseqüente defesa ao multiculturalismo também foi evidenciado nos documentos quando estes afirmam que as propostas curriculares devem reconhecer, valorizar e investir nas diferenças dos alunos, em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura, visando formar pessoas capazes de conviver em um mundo plural. Entendemos que este debate em favor da valorização da diversidade omite, ou até mesmo substitui, uma ampla discussão acerca das classes sociais. Esta é uma característica não só desta, mas de outras políticas que desconsideram a existência da divisão da sociedade em classes e, mais ainda, que exista exploração de uma classe sobre a outra.

Contudo, entendemos que a proposta da educação inclusiva aqui tratada remete a uma discussão ampla, que envolve questões econômicas e históricas da sociedade que não são tratadas nos documentos, mas que são trazidas para o âmbito da escola. O enfoque da chamada inclusão é mudado, responsabilizando a agência educativa por um problema que não é dela. A educação é pensada como essencial para transformação social. A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade, como solução para exclusão.

Sobre isto, pensamos que a educação é apenas uma das esferas da sociedade e que transformações na educação não podem ser pensadas sem que se pense em transformações sociais mais amplas. Ou, da mesma

forma, ao pensarmos transformações na sociedade, entendemos que a educação é um campo que pode contribuir para essa transformação, mas não pode transformar a sociedade sozinha.

Por isso, entendemos que é preciso que as proposições políticas para a Educação Especial ultrapassem a discussão meramente centrada na disputa de instrumentos e técnicas de ensino, deste ou daquele diagnóstico, para perceber que a educação deve ser uma construção em prol de uma sociedade mais justa, em prol da emancipação dos seres humanos.

Pensamos que não é por acaso que tais fundamentos teóricos embasam esta proposição política. Uma posição teórica sempre contém elementos ideológicos. As perspectivas teóricas defendidas estão de acordo com uma concepção de mundo. Neste caso tal ideologia é favorável à manutenção da ordem vigente.

REFERÊNCIAS

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (org). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 03, n. 5. Piracicaba, SP: Unimep, 1999. p. 7-25.

_____. Surdez, linguagem e cultura. In: *Cadernos CEDES*. V.19, n. 46. Campinas, Set, 1998.

BOROWSKY, Fabíola. *Fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): novos referenciais?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007b.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007c.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007d.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em 03/05/2009.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007f.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2001.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 09/06/2009

BRASIL. *Edital da Formação de Professores na Educação Especial*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826>. Acesso em 09/06/2009.

BRASIL. *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. MEC/SEESP, 2006c.

BRASIL. MEC. INEP. *LDBEN 9394/96* que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 13/2009*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2009.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Resolução 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2009b.

- CAMBAÚVA, Lenita Gama. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC São Paulo, 1988.
- CARNEIRO, M. S. C. *Adultos com Síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “Aprender a Aprender e Algumas ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2001_p.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. A tragédia do construtivismo. In: *Folha do Estudante*. Bauru - SP, 2008.
- EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Educação e Pesquisa*. V. 33, n. 3. São Paulo, set./dez. 2007.
- GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. E VICTOR, S. L. (Orgs). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-21.
- JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- _____. Algumas concepções de educação do deficiente. In: *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. V. 25, n. 3. Campinas, maio, 2004. p. 9-25.
- MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007.
- MICHELS, Maria Helena. *O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva*. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. São Paulo, 2009.
- PEIXOTO, M. G. *A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2004.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: *Revista Percursos*. V. 09, n. 02. Florianópolis, 2008. p.35-49.

SCHNEIDER, Mara Cristina. *Certificação de professores: contradições de uma política*. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis, 2009.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. ; EVANGELISTA, O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. *Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos*. Florianópolis, março, 2004.

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

_____. Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos de Política Educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. *Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos*. Florianópolis, março, 2004b.

SHIROMA, Eneida Oto. *Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente*. Texto apresentado no II Simpósio sobre Trabalho e Educação, organizado pelo NETE, realizado na FAE/UFMG, em novembro de 2004. Disponível em <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: maio 2010.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004c.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

ZANARDINI, J. B. *Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1997-2007)*. Tese de doutorado. UFSC, Florianópolis, 2008.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Márcia de Souza Lehmkuhl

Este texto é uma síntese da Dissertação de Mestrado defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, da linha Educação, Estado e Políticas Públicas. Este estudo objetivou analisar a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial no estado de Santa Catarina, por meio dos cursos realizados pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)¹ no período de 2005 a 2009. Para tanto, cotejamos com as políticas nacional e estadual para a área de Educação Especial, relacionando-as com a formação continuada de professores, verificando quais vertentes pedagógicas aparecem de maneira recorrente nas propostas de formação elaboradas pela FCEE.

Entendemos que uma pesquisa é datada e representa as direções das legislações de um dado período, mas é atemporal, por considerar que não houve mudança na conjuntura social e nem nos encaminhamentos em relação as vertentes pedagógicas na formação continuada dos professores no estado de Santa Catarina.

A formação de professores é uma ação fundamental para a transmissão de conceitos e para a permanência da ideologia, pois, como enfatizam Shiroma e Evangelista (2003, p. 85), “não se trata apenas de preparar os professores que irão qualificar futuros trabalhadores,

1 A FCEE é o órgão da estrutura governamental do Estado, responsável por coordenar e executar a política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina e está vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SED).

mas de transmitir conhecimentos, valores, postura, formas de ver, ser e estar no mundo”. E esse processo é ainda mais facilitado porque “diferentemente de outros profissionais a quem a população recorre em situações específicas, com o professor tem-se encontro diário” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 85).

Na área da Educação Especial essas questões não se colocam de maneira diferente, a formação de professores tem como proposta não só o atendimento educacional, mas a formação de um professor que atenda as especificidades dos alunos com deficiência, uma formação centrada na fragmentação de conhecimentos, a desarticulação das áreas e o alargamento na formação continuada de professores, um professor polivalente e multifacetado, de caráter técnico baseado na prática.

De acordo com a legislação do estado de Santa Catarina, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual vigente (SANTA CATARINA, 2007), a formação continuada nessa área é de responsabilidade da FCEE, articulada com as secretarias municipais e estadual de Educação e com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDRs)², por meio, das Gerências Regionais de Educação (GEREDs)³.

Segundo a Instrução Normativa nº 003/2010/FCEE/SC, a formação continuada é denominada como “ações de capacitação” (SANTA CATARINA, 2010c, p. 1). Shiroma e Schneider (2008) alertam, que o termo capacitação vem sendo muito utilizado pelos organismos

2 O nome das SDRs foi alterado para Agências de Desenvolvimento Regional (ADR) no ano de 2015, pela Lei nº 16.795, de 16 de dezembro de 2015, mas 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, ainda está vigentes. As ADRs terão o papel de executar as políticas públicas do Estado, nas suas regiões, como estruturas descentralizadas da Administração Pública do Estado. Na época da pesquisa haviam 36 Secretarias Regionais no Estado de Santa Catarina, atualmente são 35 ADRs.

3 As Gerências Regionais de Educação fazem parte das SDR, com a função de gerenciar a educação nas regiões.

multilaterais⁴ para disseminar as reformas educacionais e as políticas centradas nos professores, alardeando noções de competência individuais desses profissionais. Segundo a normativa do Estado este encaminhamento dos organismos multilaterais se confirma no estado de Santa Catarina, servindo também, para fortalecer o Estado em nome da eficiência e competência.

O conceito de competências para os professores vem sendo baseado na prática docente e no alargamento da formação, com a proposta de formar um profissional polivalente, flexível, eficiente e autônomo (EVANGELISTA; TRICHES, 2008). Nessa perspectiva, o professor passa a ser um “novo” profissional da educação com competências básicas, como “domínio de conhecimento; capacidade de identificar/solucionar questões da prática pedagógica; autonomia; responsabilidade; capacidade de avaliação do contexto e de sua atuação nele; cooperação com a escola e a sociedade” (EVANGELISTA, 2001, p. 15).

Pelos encaminhamentos da Instrução Normativa nº 003/2010/FCEE/SC se evidencia a consonância com os encaminhamentos da reforma educacional da sociedade capitalista, que colabora para a manutenção da hegemonia burguesa e a instauração de uma “nova pedagogia da hegemonia”⁵ (NEVES, 2010). Isso é demonstrado pelo interesse explícito de que a capacitação funcione como provedora de novas habilidades e conhecimentos para que o professor se torne “agente e facilitador na

4 São organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo de ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD, OPAS e OMS (PORTAL GESTÃO SOCIAL, 2011).

5 O conceito “nova pedagogia da hegemonia” é estudado pelo grupo coordenado pela professora Lúcia Maria W. Neves da Universidade Federal Fluminense (UFF) no Coletivo de Estudos de Política Educacional. Segundo os estudos do grupo, o modelo societário neoliberal vem se desenvolvendo por meio de programa político que dissemina ideias, ideais e práticas para a construção de uma educação para a adesão e o consenso desse modelo, buscando difundir um determinado conformismo na população trabalhadora, principalmente através do sistema educacional público e dos encaminhamentos das políticas neoliberais. Sobre essa temática ver Neves et al. (2005 e 2010).

prestação de serviços à sociedade e no aprimoramento dos processos” (SANTA CATARINA, 2010c, p. 1).

O período escolhido como recorte temporal neste estudo, 2005 a 2009, está diretamente relacionado com a implantação da Política de Educação Especial de Santa Catarina em 2006 (SANTA CATARINA, 2006a), mas iniciamos as análises em 2005, por considerar que os cursos que objetivaram a divulgação e implantação dessa política iniciaram em 2005 com a participação das 36 GEREDs, conforme o Relatório de Atividades da FCEE de 2005 (SANTA CATARINA, 2006).

Como procedimento metodológico de pesquisa adotamos as análises de documentos oficiais e oficiosos (EVANGELISTA, 2009) relacionados à área da Educação Especial e à formação continuada de professores, predominantemente aqueles elaborados pelo estado de Santa Catarina e pela Fundação Catarinense de Educação Especial, como os relatórios anuais de atividades e as propostas de cursos certificados pela FCEE.

Para realizar esta investigação, buscamos os fundamentos na abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, principalmente em Marx (1980, 1999) e Gramsci (1966), para entender as relações entre política e Estado. Utilizamos Fairclough (2001) para análise social do discurso e sua intertextualidade, os subsídios de Ozga (2000) para análise de texto e de Shiroma, Campos e Garcia (2005) para as contribuições na análise de documentos. As discussões referentes à Educação Especial se apoiaram principalmente nos estudos de Jannuzzi (1985, 2004, 2006), Bueno (1993, 1997, 1999, 2008) e Cambaúva (1988), e as relativas à formação de professores em Evangelista (2001), Moraes (2003, 2007), Shiroma (2003) e Michels (2004, 2005, 2006).

Elegemos como *corpus* documental documentos oficiais, nacionais e estaduais, para entender as diretrizes para a educação e especialmente para a Educação Especial em Santa Catarina. Em relação aos documentos nacionais, foram analisadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN) — Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996); a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001a),

baseada no Parecer nº 17/2001, do mesmo Conselho (BRASIL, 2001b), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Resolução nº 1 do CNE/Conselho Pleno (CP), que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 04 do CNE/CEB, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Os documentos estadual das áreas da Educação e Educação Especial, como: Lei Complementar nº 170 (SANTA CATARINA, 1998), que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação; Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a) da FCEE/SED; Resolução nº 112/2006 do Conselho Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2006b), que fixa as normas para a Educação Especial no Sistema Público de Ensino em Santa Catarina; e Programa Pedagógico da FCEE/SED (SANTA CATARINA, 2006c), que organiza os serviços de educação especial na rede estadual de ensino.

A FCEE foi criada em 1968, segundo o site da instituição⁶ 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).

As análises apresentadas neste texto são referentes as propostas de cursos certificados pela FCEE no período estudado, que totalizaram 195 cursos de formação continuada oferecidos neste período, onde foram observados os seguintes itens: título, objetivos, justificativa, público-alvo, diagnósticos da área da Educação Especial e conteúdos.

⁶ 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 em 15 mar de 2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professores na reforma educacional nas décadas de 1990 e 2000 no Brasil, especialmente a que se refere à Educação Especial foi essencial para a consolidação de ideias e propostas de um modelo neoliberal. Compreendemos que a formação de professores para área da Educação Especial faz parte dessa reforma e está permeada de termos como educação inclusiva, diversidade, respeito às diferenças, equidade, sujeito de direitos, solidariedade e competência, sugerindo que há “novos” encaminhamentos na formação desse profissional. Esses conceitos vão atribuindo sentidos à política educacional e servem para referendar uma perspectiva educacional que vem se tornando hegemônica⁷.

Segundo Moraes (2003, p. 8), a reforma educacional causou um verdadeiro “transformismo” com leis, decretos, pareceres, resoluções, que fizeram do Brasil um país de reformas balizadas por documentos nacionais e internacionais e que se traduziram em “uma série de ações não-governamentais que se propagam com informalidade pelos meios de comunicação” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 73).

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’”.

⁷ Segundo Campione (2003, p. 53), “em Gramsci, a hegemonia tem múltiplas dimensões. Está claro, porém, em primeiro lugar, que a ‘direção intelectual e moral’ parte de grupos sociais com um papel determinado na vida econômica, para ‘hegemonizar’ outros grupos que desempenham papéis igualmente determinados”. Sendo um “complexo sistema de relações e de mediações para o consenso de ideologias da ‘supremacia’ de classe que passa a ser dirigente sem deixar de ser ‘dominante’” (CAMPIONE, 2003, p. 52).

É nesse panorama de reformas que as políticas educacionais são implantadas e implementadas, influenciando as dinâmicas educacionais e a formação de professores, tendo como eixo principal a profissionalização dos professores. Com a proposta de “professor-profissional” (SHIROMA, 2003, p. 74), exigem-se níveis cada vez maiores de ensino e de formação continuada do professor, enfatizando o “saber fazer”, a prática docente, e deslegitimando a relação dos conhecimentos teóricos e práticos. Segundo Shiroma (2003), a reforma educacional propunha formação continuada, com o propósito de orientar a prática pedagógica e a resolução de problemas imediatos.

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, sobretudo, na formação de professores que vem ganhando destaque nos documentos emanados pelo governo federal, que a considera fundamental para o êxito da própria reforma, conseqüentemente interferindo diretamente na área da educação especial e no seu reconhecimento da área.

A LDBEN 9.304/96 estabelece que os profissionais da educação tenham uma formação com “sólida formação básica”, relacionando “teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, e obtendo, “aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, Título VI, Art. 61, Parágrafo Único, 1996). Como 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.

Em relação à Educação Especial a LDBEN/1996, em seu artigo 58, considera como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 36). No mesmo artigo 58, a LDBEN prevê que “o atendimento educacional será feito em classes,

escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996, p. 36). Mesmo sendo definida como uma modalidade de educação escolar, o atendimento educacional de sujeitos da Educação Especial permanece em escolas especiais, um atendimento que vem se organizando, ao longo da história da educação brasileira, como um sistema paralelo, no qual a presença das denominadas “escolas especiais” e “classes especiais” é significativa, diferenciando a educação das pessoas com diagnóstico de deficiência e as sem diagnóstico.

Em 2001, é aprovada a Resolução nº 02/CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, baseada no Parecer nº 17/2001/CNE/CEB (BRASIL, 2001b), corrobora com os encaminhamentos da LDB/1996, considerando a Educação Especial, uma modalidade da educação escolar, mas define também, como processo educacional que assegure recursos e serviços educacionais especiais, com a função de “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001a, p. 69).

Em relação as funções da Resolução nº 02/2001, Michels (2004, p. 2) considera que,

Tais funções [apoiar, complementar, suplementar e substituir], embora representem mudanças na organização desta modalidade educacional, também corroboram com sua manutenção na condição histórica de subsistema, uma vez que reafirmam a ruptura entre a Educação Regular e a Educação Especial.

Nessa mesma Resolução, determina que os professores especializados é que devem atuar com educandos com necessidades educacionais especiais⁸ e que sua formação deve ocorrer em nível médio

8 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

ou superior. (BRASIL, Art. 59, do capítulo V 1996). E 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”. Como também, as “escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, [...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados” (BRASIL, Art. 8º, 2001a). O documento não indica como a escola deverá prever e prover a capacitação destes professores.

Com base nos documentos nacionais e internacionais, mas principalmente na Resolução nº 02/2001/CNE/CEB, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) 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. Assim, o MEC disseminou cursos de formação continuada para os professores para divulgar e implementar a perspectiva da educação inclusiva.⁹

E em 2008, o MEC aprovou 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.” (BRASIL, 2008, p. 8). O documento delimita o público alvo da educação especial e orienta que a proposta de atendimento especializado na área será desenvolvida por meio do atendimento educacional especializado (AEE). O AEE passa a ser o único 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).

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).

9 Sobre esse programa, ver Borowsky (2010).

A “formação de professores para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 8) é referida no documento como uma das principais metas dessa política. Portanto, para atuarem na Educação Especial, os professores deverão ter, na sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos da área para possibilitar a sua atuação no AEE e não em sala de aula comum. Michels (2010, p. 6) observa que “não consta neste documento qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados deficientes” e considera isso um paradoxo em relação à perspectiva inclusiva, uma vez que esta pressupõe a presença dos alunos com deficiência na classe comum do ensino regular.

Para regulamentar o AEE, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 04, de 01 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse instrumento legal corrobora com 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, inclusive na área da educação especial, foram extintas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006.¹⁰

Outro ponto que consideramos fundamental para a discussão da formação de professores é o das terminologias na área da Educação Especial, considerando que ao longo da história não houve um consenso na utilização dos termos para definir os sujeitos da área. Segundo Jannuzzi (1985), a cada substituição dos termos, logo a palavra passava a agregar um conjunto de normas e valores sociais atribuídos a esses sujeitos e que

¹⁰ Sobre a reformulação do curso de Pedagogia ver Triches (2010).

focavam a “falta” ou o “atraso” de algumas características consideradas importantes para a sociedade.

Bueno (1997, p. 159) confirma essa situação, salientando que o meio social identificou, ao longo da história, “indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros deste mesmo meio” e assim as terminologias utilizadas para identificar esses sujeitos foram muitas. “A própria **deficiência** estava situada historicamente e trazia a marca das expectativas sociais, do **modelo** de homem, baseado principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas num determinado modo de produção” (JANNUZZI, 1985, p. 13, grifos da autora).

Na sociedade moderna a Educação Especial se concentrou nos atendimentos das deficiências orgânicas, como a deficiência auditiva, visual e mental, mas com o desenvolvimento do processo produtivo foi incorporando “deficiências e distúrbios mais próximos da normalidade média” da população (BUENO, 1993, p. 80) — características baseadas em um “ideal de normalidade que corresponde não a algo naturalmente dado, mas às contingências e expectativas de determinado momento social” (GOERGEN, 1995, p. 11). Para Michels (2004, p. 3) “a sociedade moderna tem como necessidade ‘moldar’ e ‘homogeneizar’ os indivíduos”.

Percebemos que nos documentos legais as terminologias acompanharam as mudanças sociais na área da educação especial. Na LDBEN a população atendida na Educação Especial são os “educandos portadores de necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1996, p. 36), a Resolução nº 2/2001/CNE/CEB institui as diretrizes para a “educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 68) e o documento catarinense da Política de Educação Inclusiva considera “aluno com necessidades educativas especiais” (SANTA CATARINA, 2001, p. 22). Já a Resolução nº 01/1996/CEE/SC, que fixa as normas da Educação Especial no sistema de ensino catarinense, apresenta uma relação direta entre as “pessoas com necessidades educacionais especiais” (SANTA CATARINA, 1996, p. 1) com os sujeitos da Educação

Especial. E na atual Política de Educação Especial e na Resolução nº 112/2006/CEE/SC, que substitui a Resolução nº 01/1996/CEE/SC, os sujeitos da Educação Especial são definidos como aqueles com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação. Definindo o público alvo da educação especial.

Esses princípios de identificação dos sujeitos da Educação Especial são recorrentes na área e conseqüentemente se repetem na formação de professores. Segundo Michels (2005), a formação de professores na área da Educação Especial não consegue romper com o modelo médico-psicológico, permanecendo os mesmos encaminhamentos. A formação de professores na área reafirmam os modelos existentes, mantendo o “*status quo*” (MICHELS, 2005, p. 270).

Na reforma educacional iniciada na década de 1990 a educação passa a assumir um novo papel e a política de inclusão é um dos focos centrais. Para Kassar (2007, p. 21), “a implantação de uma ‘política de inclusão’ traz inerente a ideia de uma população excluída. [...] Relaciona-se às discussões sobre a marginalidade social e pobreza [...]” Michels (2006), corrobora com este entendimento, considerando que, uma das tarefas destinadas à educação, à escola e aos professores é a “inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para ‘compensar’ as diferenças sociais” (MICHELS, 2006, p. 407). Para a autora, o viés das políticas de inclusão tem como objetivo apreender a exclusão como diferença e assim normalizar o discurso de aceitação das diferenças para consolidar a exclusão social.

Nesse sentido, Castel (2000) considera que as políticas de inclusão são utilizadas para justificar e solucionar práticas sociais excludentes, compensatórias, como modo de contenção dos bolsões de excluídos (CASTEL, 2000).

Leher (2010) acentua que a política propõe um deslocamento de conceitos centrais, como exploração/expropriação, para conceitos

periféricos como exclusão/inclusão. Para o autor, “o deslocamento da exploração/expropriação para exclusão/inclusão é decisivo. A partir dessa caracterização, todo um enorme aparato de noções e ideias é difundido para que os ditos excluídos possam vislumbrar a possibilidade da inclusão social” (LEHER, 2010, p. 12).

Partindo desse pressuposto, as políticas de inclusão são geradas de forma fragmentada e focalizada para disseminar os ideais neoliberais. Destinam-se a grupos específicos (políticas focais). Segundo Leher (2009), essa é uma forma de organização da verba pública que divide as categorias de excluídos em subgrupos e focaliza a educação como a solução para a exclusão social. Para o autor, tais políticas visam ao atendimento de determinados grupos excluídos da escola e conseqüentemente da sociedade.

Bueno (1993) alerta para esse fato quando indica que as políticas de inclusão para os sujeitos da Educação Especial são propostas como se estivessem fora das relações de classes sociais, “como se o processo de marginalização ocorresse somente em função de suas dificuldades específicas, sem que se estabelecesse relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão-participação das camadas subalternas inerentes ao desenvolvimento capitalista” (BUENO, 1993, p. 138).

Ao se justificar a inclusão social pela deficiência, e não pela condição social, as deficiências se tornam “fenômeno **universal e independente do tempo e do espaço**, isola as contradições” (BUENO, 1993, p. 139, grifo do autor) da sociedade capitalista e das classes sociais. Nesse sentido, as políticas de inclusão na área da Educação Especial colocam no mesmo patamar o sujeito vindo de classes sociais abastadas e o sujeito das camadas populares (BUENO, 1993).

Para o autor, esse acobertamento das políticas sociais em tratar a inclusão dos sujeitos da Educação Especial como se estivessem fora das relações de classe, focando especificamente nas questões patológicas, faz com que os sujeitos com deficiência de classes sociais empobrecidas fiquem à mercê da assistência, da filantropia, da caridade, do voluntariado

da elite brasileira com os “excluídos”, retirando desse processo o caráter de direito à educação, à saúde, à habitação, para obter a benevolência do Estado (BUENO, 1993).

Entendemos que o conceito de inclusão é utilizado muitas vezes como sinônimo de educação especial, mas este conceito trata-se de uma perspectiva política e não equivale à área da Educação Especial. Bueno (2008) alerta para o fato de que o termo inclusão escolar vem sendo tratado nos documentos nacionais e internacionais de forma genérica, o que faz com que a escola passe a ter uma “nova missão”, com foco no social e não no conhecimento. Dessa forma, são atribuídas à escola diferentes funções sociais relacionadas ao atendimento, à solidariedade, devendo ela disponibilizar “oportunidades” de acesso.

As principais vertentes¹¹ pedagógicas da Educação Especial

Ao refletirmos sobre a formação de professores para a área de Educação Especial no Brasil percebemos que determinadas vertentes de pensamento pedagógico influenciam a área e a própria formação. Assim, faz-se necessário realizarmos algumas análises sobre essas abordagens, buscando perceber como elas aparecem no cenário nacional.

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

11 Empregamos o conceito de vertentes pedagógicas de Jannuzzi (2006), por concordarmos com a autora que existem “vestígios, pontos de abordagem, enfoques, etc. sem, no entanto, incorporarem integralmente a teoria das ciências em que se apoiaram” (JANNUZZI, 2006, p. 5).

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.

Na vertente médico-pedagógica, o trabalho pedagógico sofria influências diretas da área médica, o papel preponderante na organização dos serviços educacionais destinados aos alunos com deficiência, era do médico. Jannuzzi (2006, p. 31) afirma que “o despertar dos médicos neste campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico”.

Jannuzzi (2006) lembra que, com o predomínio dos ideais positivistas, o eixo da educação e, especificamente, o da Educação Especial, deslocou-se do médico para o psicólogo. As teorias psicológicas assumiram papel de destaque nesse modelo, especialmente as pesquisas em psicologia genética e avaliação diagnóstica, ligadas aos estudos sobre o coeficiente de inteligência (QI) e ao rendimento escolar. Jannuzzi (2006) afirma que as pesquisas em psicologia, baseadas no aproveitamento escolar, mostravam uma nova forma de “clivagem”, fundamentadas nos aspectos biológicos.

Para Cambaúva (1988, p. 40), 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.” A autora chama a atenção para a influência que a psicologia teve na educação regular e na Educação Especial e ressalta que, “neste sentido, a escolarização ganha novo ‘status’ e a Educação Especial tem a

sua expressão, posto que é necessário ‘educar’ os excepcionais para que possam servir ao progresso em evidência. E à psicologia cabe orientar quanto aos meios para isso” (CAMBAÚVA, 1988, p. 45).

Mesmo referindo-se a um período anterior à reforma educacional dos anos de 1990 e à política de inclusão, essas produções nos ajudam a compreender a história da Educação Especial no Brasil e a influência dessas vertentes presentes na área.

Percebemos que os documentos brasileiros e catarinenses referentes à área da Educação Especial vêm anunciando uma proposta de mudança de paradigma, principalmente em relação ao atendimento educacional, passando de uma educação segregada¹² para uma educação em uma perspectiva inclusiva. Porém, observamos que na política nacional para a Educação Especial, ocorre a manutenção dos modelos apresentados anteriormente nos encaminhamentos da área. Essa conservação pode ser observada quando define o público-alvo pelo diagnóstico, focando na patologia dos sujeitos, ou seja, definindo o público alvo da educação especial pelo diagnóstico, como “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2008, p. 8).

O foco no diagnóstico se repete nos documentos catarinenses quando, para efeitos de encaminhamento aos serviços de Educação Especial, centra-se no diagnóstico dos sujeitos e propõe serviço de atendimento educacional especializado por área de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao compararmos a política nacional e a do estado catarinense, a diferença é o quantitativo de serviços, disponibilizados¹³, que são:

12 A educação segregada se configurou por muito tempo como um sistema paralelo de educação para sujeitos da Educação Especial e se expressa por diferentes espaços educacionais específicos para o atendimento do deficiente, como, por exemplo, escolas especiais e classes especiais.

13 Todos os serviços de educação especial em SC são implantados mediante o parecer técnico da FCEE e SED, de acordo com as necessidades dos alunos. (SANTA CATARINA, 2009).

Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) nas áreas de deficiência mental, auditiva, visual, transtorno global do desenvolvimento, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e altas habilidades/superdotação, que se aproxima da proposição de AEE do MEC; Serviço de Atendimento Especializado (SAESP) de caráter reabilitatório e habilitatório¹⁴, disponibilizados nas Instituições Especializadas; Turmas bilíngues nas escolas da rede regular de ensino, que trabalham com Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/Língua Portuguesa e são destinadas para alunos surdos e ouvintes; Professor intérprete¹⁵ em turmas das séries finais do ensino fundamental, ensino médio, nas modalidades da educação básica e no ensino superior; Instrutor de LIBRAS — professor que ensina essa língua em toda escola; Professor de Educação Especial, também conhecido nos documentos do estado como segundo professor, contratado para fazer a corregência nas turmas que tiverem alunos da Educação Especial¹⁶; Acompanhante terapêutico — profissional da área da saúde para acompanhar os alunos individualmente em função de necessidades específicas e técnico da área da saúde para as unidades escolares que tiverem alunos com comprometimento clínico que necessitam de supervisão constante. Outra diferença de atendimento entre as políticas analisadas é a possibilidade no estado catarinense, de atendimento exclusivo, substitutivo, em instituições especializadas dos alunos com severos comprometimentos cognitivos, mantendo o atendimento segregado.

14 Os atendimentos de SAESP, reabilitatório e habilitatório, são ligados à área da saúde, com serviços prestados nas áreas da fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional e atendimentos semanais nas clínicas de reabilitações públicas, particulares ou das instituições especializadas.

15 Professor intérprete é um professor que atua em sala de aula, fazendo traduções na Língua Brasileira de Sinais.

16 Segundo o documento da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2009), esse professor só será contratado mediante processo de solicitação de contratação, justificado com laudo diagnóstico, número de alunos em sala e parecer pedagógico.

Desta forma, a política de formação continuada em Santa Catarina é organizada seguindo os serviços encaminhados nos documentos oficiais do Estado.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

No estado de Santa Catarina, a formação de professores está contemplada na Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, que dispõe sobre o Sistema de Ensino Estadual de Educação e repete as diretrizes nacionais (LDBEN/1996). No capítulo que trata da Educação Especial, o artigo 64, inciso II, refere-se ao dever do poder público em assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como treinamento permanente a professores do ensino regular [...]” (SANTA CATARINA, 1998).

Importa notar que a proposição de formação continuada dos professores para a Educação Especial no estado catarinense, de acordo com a Lei Complementar nº 170/1998, deve ser executada pelas “escolas especializadas” tendo com o objetivo a especialização dos professores na área, ou seja, essa formação deverá complementar a formação inicial. Ressalta-se também que a maioria das Instituições Especializadas em Santa Catarina tem caráter não governamental; são ONGs, entidades privadas de cunho assistencial/filantrópico¹⁷. A única instituição especializada pública na área da Educação Especial é a FCEE. A formação de professores municipais ficaria sob a responsabilidade da iniciativa privada?

17 Atualmente o Estado de Santa Catarina, por meio da FCEE, mantém convênio com 235 instituições especializadas na área da Educação Especial. De acordo com informações disponibilizados em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/institucional/convenios>> Acesso em 20 out. de 2016.

A Lei Complementar nº 170/1998, quando regulamenta em Santa Catarina a formação desses profissionais pelas Instituições Especializadas, reafirma a ideia de que a formação do professor da Educação Especial tem que ser pensada de forma isolada, diferentemente da formação dos outros profissionais da educação. Tal afirmação pode indicar o caráter paralelo assumido pela área em relação à educação comum, fato bastante presente na história dessa área no Brasil.¹⁸

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, regulamentada pela Resolução CEE/SC nº 112/2006, que fixa as normas para a Educação Especial em território catarinense. Em relação a formação dos profissionais, o documento indica que, “os profissionais que atuam na área deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados” (SANTA CATARINA, Art. 15, 2006b). Também consta que é dever da SED e da FCEE promover a capacitação desses profissionais para atuarem na Educação Especial. Tal proposição converge para a ideia de formação de professores em Educação Especial dirigida a profissionais que atuam nos serviços da área, assim como, a proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), não indicando preocupação com a formação dos professores da classe comum com alunos da educação especial.

Podemos observar, na Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a) e na Resolução nº 112/2006/CEE/SC, a responsabilidade da FCEE e SED na formação continuada dos professores e profissionais ligados à área da Educação Especial no estado catarinense.

A FCEE foi criada em 1968, passando a integrar a estrutura administrativa do estado de Santa Catarina, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SED), é o coordenador e executor da política de educação especial e “definidor dos rumos da educação especial em Santa Catarina” (FCEE, 2010)¹⁹.

¹⁸ Sobre este assunto ver Jannuzzi (2004, 2006) e Bueno (1993).

¹⁹ Informações obtidas no site da FCEE (2010). Disponível em: <http://www.fcee>.

A FCEE é identificada como instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico e tem como missão “fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico referente à Educação Especial, coordenando a definição e implantação da política dessa área no Estado de Santa Catarina” (FCEE, 2010). Presta serviços à comunidade, principalmente, como “escola especializada”, e também assume a responsabilidade da formação continuada dos professores e profissionais ligados à área da Educação Especial.

A formação de professores em educação especial, na década de 1980, passa a ser uma das prioridades da educação, de acordo com documentos do Estado, com intuito de ampliar as formas de atendimento as pessoas com deficiência (SANTA CATARINA, 1980), assim, a FCEE assume a formação continuada na área da Educação Especial no estado catarinense. Essa aproximação entre a educação especial e a rede regular de ensino, com serviços em todo o Estado, passa a ser considerada como inovadora e a FCEE se transforma em instituição de referência nacional.

Mas suas iniciativas reforçaram a ideia de que a permanência dos sujeitos com deficiência na rede regular de ensino estava atrelada aos serviços especializados e à formação de professores para o atendimento das especificidades desses sujeitos (SANTA CATARINA, 2002). Nesse período, a política de formação continuada foi dedicada aos professores especialistas da área, dos atendimentos especializados, e não aos professores da rede regular de ensino, o que denota a relevância dada para o atendimento especializado destinado ao sujeito com deficiência em detrimento ao ensino na sala de aula comum.

Em 2003 sob a influência do documento, Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o propósito de consolidar nacionalmente uma política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A FCEE elaborou o documento, Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina, em 2005, mas publicada em 2006. Neste mesmo ano, o CEE de Santa Catarina aprovou a Resolução

sc.gov.br/index.php/institucional/sobre-a-fcee/estatuto> Acesso em 3 jan. de 2011.

nº 112/2006/CEE/SC, fixando as normas da Educação Especial no sistema de ensino, de acordo com os encaminhamentos da nova política estadual, considerando a Educação Especial como modalidade da educação, mas como, “processo interdisciplinar visa à prevenção, o ensino e a reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão²⁰” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 21), articulando as áreas da saúde e da educação no processo educacional destes alunos.

Nesse tempo de existência da FCEE, a instituição mantém no estado de Santa Catarina influência nos aspectos da política, do atendimento e da formação continuada de professores na área da Educação Especial. Esta influência está orientada pela política nacional que regulamenta os princípios, os atendimentos e os encaminhamentos da área na formação continuada. Desta forma, a formação continuada em Educação Especial no estado de Santa Catarina foi organizada conforme as propostas de cursos certificados pela FCEE.

AS PROPOSTAS DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SANTA CATARINA

Para analisar a formação continuada de professores proposta pela FCEE na área da Educação Especial para o estado de Santa Catarina, debruçamo-nos no estudo dos relatórios de atividades anuais da FCEE²¹ e nos projetos²² de cursos no período de 2005 a 2009.

Na análise dos relatórios, demos ênfase às informações referentes à formação dos profissionais em Educação Especial e dividimos os dados sobre as propostas de cursos em: cursos propostos pela instituição e desenvolvidos

20 O documento utiliza o termo inclusão de forma genérica e não define se está tratando da inclusão social ou educacional.

21 Documentos elaborados pela Gerência de Planejamento e Avaliação (GEPLA/FCEE) e que registram as ações desenvolvidas em cada ano na área de Educação Especial, dentre elas, os cursos de formação continuada.

22 A FCEE denomina os documentos de curso como projeto, mas entendemos que proposta de curso compreende o sentido de oferta dos cursos e por esse motivo utilizaremos proposta ao invés de projeto.

no Campus da FCEE²³, cursos cujas propostas tiveram articulação entre a FCEE e a Secretaria de Estado da Educação (SED) e cursos propostos pelas 36 Gerências Regionais de Educação distribuídas pelo território catarinense.

Em um segundo momento analisamos 195 propostas de cursos de formação continuada certificados pela FCEE, oferecidos nesse período. Essas propostas foram cotejadas com a Política de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006a), a Resolução CEE/SC nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006b) e o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2006c), que organizam a Educação Especial catarinense.

Segundo a Lei Complementar Estadual nº 381/2007 — lei da reforma administrativa²⁴ (SANTA CATARINA, 2007) —, a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial, proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial, deverá estar articulada com as secretarias municipais e estadual de Educação, como também com as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs), através das Gerências Regionais de Educação (GEREDs).

Assim, nas análises dos relatórios de atividades da FCEE e das propostas de curso buscamos compreender a organização da política de formação continuada na área da Educação Especial no estado de Santa Catarina, as tendências e as vertentes pedagógicas mais evidentes.

Cursos promovidos pela FCEE segundo os relatórios

Na análise dos relatórios de atividades anuais, verificamos o número de cursos promovidos pela FCEE, no período pesquisado, com

23 A FCEE mantém em sua estrutura administrativa um *Campus* localizado no município de São José, na região da Grande Florianópolis, com Centros de Atendimento nas diferentes áreas da Educação Especial, como também de avaliação diagnóstica e reabilitação (SANTA CATARINA, 2002).

24 A Lei nº 381, de 07 de maio de 2007, estabelece que a execução das atividades da administração pública estadual será descentralizada e desconcentrada e se dará por meio das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e dos órgãos e entidades públicos estaduais, com atuação regional, por elas coordenadas. A descentralização atinge também a área da educação, ficando com as Gerências Regionais de Educação a responsabilidade das atividades de administração direta nas regionais.

o propósito de verificar o quantitativo dos cursos oferecidos, a carga horária e o número de profissionais capacitados. Alguns cursos foram promovidos pela FCEE no seu Campus de atendimento, outros em parceria com a SED para a formação dos profissionais da rede estadual de ensino e de instituições conveniadas com a FCEE e alguns foram desenvolvidos pelas Gerências Regionais de Educação em parceria com a FCEE, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Formação continuada em Educação Especial no estado de Santa Catarina, oferecida pela FCEE - 2005 a 2009.

Anos	FCEE			FCEE/SED			FCEE/GERED		
	Curso	CH	Cur-sistas	Curso	CH	Cur-sistas	Curso	CH	Cur-sistas
2005	9	332	216	9	304	486	16	376	882
2006	16	586	1.278	4	208	456	84	2.351	7.049
2007	34	1.244	894	---	--	--	106	3.701	6.201
2008	30	876	2.182	---	--	--	94	2.410	8.285
2009	39	1.442	1.664	---	--	--	58	1.878	5.010
Total	128	4.480	6.234	13	512	942	358	10.716	27.427

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com os dados retirados dos Relatório Anual de Atividades da FCEE (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009)

Como se verifica na Tabela 1, o número de cursos promovidos pela FCEE em parceria com as GEREDs é expressivamente superior à quantidade dos desenvolvidos nas duas outras formas.

A leitura do primeiro bloco de três colunas da Tabela 1, correspondente às atividades de formação promovidas no Campus da FCEE, revela um total de 128 cursos no período de 2005 a 2009, com maior concentração em 2007 e 2009, quando ocorrerem 34 e 39 cursos respectivamente. Isso explica as maiores cargas horárias — 1.244 horas em 2007 e 1.442 em 2009 — de um total de 4.480 horas em todo o período

investigado. Apesar de menores frequência (30 cursos) e carga horária (876 horas), as atividades em 2008 registraram o maior número de participantes (2.182 cursistas).

Dos cursos promovidos pela FCEE/SED, somente os referentes aos anos de 2005 e 2006 foram identificados nos relatórios da FCEE. De um total de 13 cursos, seis foram realizados em 2005 e tiveram como título “A Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina”. Infere-se que o objetivo foi apresentar essa política, em processo de implantação. Os cursos ocorreram nas regiões de Campos Novos, Rio do Sul, Itajaí, Criciúma, Mafra e Palmitos.

Já os quatro cursos de 2006 abordaram o tema “Política de Educação Especial e a implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE)”²⁵ na área da deficiência mental. Esses objetivaram estimular a implementação de tal política e a implantação desse serviço e, segundo os relatórios da FCEE, foram promovidos em polos regionais correspondentes às 36 Gerências Regionais de Educação.

Os cursos promovidos pelas GEREDs em parceria com a FCEE apresentaram os maiores números em termos de edições (358 eventos), de carga horária (10.716 horas) e de participantes (27.427 cursistas). O número superior de formação ocorreu, provavelmente, por estas formações serem realizadas em várias regiões do Estado, em locais de fácil acesso aos cursistas, conforme o encaminhamento de descentralização da Administração Pública Estadual em 36 SDRS²⁶.

De maneira geral, os cursos abordaram os encaminhamentos da Política de Educação Especial de Santa Catarina, educação inclusiva, questões específicas das deficiências, autismo, altas habilidades/superdotação, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e impulsividade (TDAH/I) e dificuldades de aprendizagem. Também

25 O SAEDE é um atendimento complementar à rede regular de ensino para atender “as peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 26), substituindo as salas de recursos e serviços de apoio pedagógico no estado.

26 Ver nota 31 sobre a descentralização do Estado.

enfatazaram a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o método Braille, orientação e mobilidade, os serviços de atendimento educacional especializados, tecnologias aplicadas à educação, avaliação diagnóstica, encontros dos primeiros e segundos professores de sala de aula, educação física adaptada e educação e saúde.

Analizamos a média de carga horária e de cursistas e constatamos que, nos cursos propostos pela FCEE, as médias ficaram em torno de 37 horas por curso e de 49 cursistas. Nos cursos propostos pela FCEE em parceria com a SED, obtivemos uma média de 39 horas e de 72 cursistas. Embora a média de carga horária dos cursos propostos pelas GEREDs tenha sido a menor entre as três categorias (30 horas), a média de cursistas foi a maior (77 por curso). O que indica uma carga horária menor e um número grande de participantes.

Em relação ao público-alvo, dos 128 cursos propostos pela FCEE, 86 foram direcionados aos profissionais das Instituições Especializadas (IEs)²⁷, 37 para os professores da rede regular de ensino e cinco cursos para os professores especialistas em Educação Especial. Dos 13 cursos promovidos com a SED, 10 foram para os profissionais das IEs, dois para professores da rede regular de ensino e um para professor especialista. E dos 358 cursos promovidos pelas GEREDs, 261 foram para os professores da rede regular de ensino, 86 para os profissionais das IEs e 11 para professores especialistas. FCEE e GEREDs promoveram o mesmo número de cursos para as IEs, mas as GEREDs promoveram mais cursos para os professores da rede regular de ensino.

Os cursos propostos pela FCEE, para efeito desta análise, foram separados em cursos para os profissionais da rede regular de ensino — os que atuam na rede comum, independentemente de estarem trabalhando em sala de aula ou em serviço de educação especial — e para os profissionais das IEs na área da Educação Especial.

O número de cursos dirigidos à rede regular (37) foi inferior à quantidade dos voltados às IEs (91) — uma diferença de 54. Os cursos

²⁷ Estamos utilizando Instituição Especializada (IEs) para definir as instituições exclusivas de educação especial no estado de SC.

para a rede regular tiveram menor quantidade de participantes (2.706 cursistas) em comparação com os desenvolvidos para as IEs, que somaram 3.528, numa diferença de 822 cursistas a mais nas instituições.

Se considerarmos que o número de professores da rede regular de ensino no estado de Santa Catarina era de aproximadamente 18.570 efetivos e contratados em caráter temporário²⁸, verificamos que o percentual de professores dessa rede que receberam formação por intermédio da FCEE chegou a apenas 14,57%. Esse dado demonstra que 15.864 professores ficaram sem formação continuada na área da Educação Especial em Santa Catarina. Considerando que o mesmo professor pode ter feito mais de um curso nesse período, esse percentual seria menor.

Nessa análise, constatamos que os cursos destinados à rede regular de ensino no período de 2005 a 2009 tiveram menor carga horária que os destinados às IEs, absorvendo 1.424 horas do total de 4.480 horas, enquanto os dirigidos às IEs chegaram a 3.056 horas. Para a rede regular, os anos com maior frequência de atividades foram 2009, com 11 cursos, e 2008 com 10. Para as IEs, 2007 e 2009 foram os anos com maior número de cursos (28 no total), mas com uma diferença entre os dois anos. Apesar do mesmo número de cursos, 2009 teve maior carga horária (1.006 horas de curso) e maior número de cursistas (1.277).

Em relação à formação continuada de professores que atuam nas IEs é importante ressaltar que a FCEE mantinha convênio com 219 IEs²⁹, com aproximadamente 2.970 professores (entre efetivos e contratados temporariamente) para atuarem nessas instituições e no Campus da FCEE³⁰. Comparando essa informação com o número de participantes dos cursos dirigidos aos profissionais das IEs no período de 2005 a

28 Dados colhidos no site do INEP nas sinopses, no item 1.13 Número de Professores da Educação Básica por Região Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009 (INEP, 2011).

29 Segundo documento cedido pela Supervisora de Educação Especial da FCEE, estes dados são referentes ao ano de 2010.

30 Estas informações foram obtidas com a responsável do setor de Recursos Humanos da FCEE em 10 de maio de 2011.

2009, verifica-se que a quantidade de 3.528 cursistas superou o número de contratações, numa diferença de 558 sujeitos. Há duas explicações possíveis para esse fato: o mesmo professor pode ter feito mais de um curso durante esse período ou o número de contratados era superior ao atual.

Na verificação dos dados referentes exclusivamente à rede regular de ensino é possível separar os cursos em dois blocos: os destinados aos professores de sala de aula comum e os voltados aos professores especialistas que atuam nos Serviços de Atendimento Educacional Especializado (SAEDEs).

Em uma primeira análise, observamos maior concentração dos números totais relativos aos cursos direcionados aos professores de sala de aula, em três itens quantificados (cursos, carga horária e cursistas), em comparação aos cursos desenvolvidos para professores de SAEDE. No primeiro caso, foram oferecidos 27 cursos com carga horária de 996 horas e 2.129 cursistas. Já os cursos destinados aos professores de SAEDE totalizaram 10 com 276 cursistas e 428 horas. Quanto aos dados por ano, observa-se que em 2008 e 2009 ocorreram mais cursos para os professores de sala de aula (nove em cada período), acontecendo o mesmo em 2007 no caso de cursos promovidos para os professores de SAEDEs (três cursos).

O estado de Santa Catarina tinha no período estudado, 18.570 professores contratados atuando em sala de aula e 328³¹ professores em SAEDE. Comparando esses dados com os apresentados acima (276 cursistas), podemos inferir que a maioria dos professores (84,14%) de SAEDE participou das formações propostas. Quanto à outra categoria, a participação foi de apenas 11,46%, correspondente a 2.129 professores de sala de aula que frequentaram os cursos oferecidos pela FCEE entre 2005 e 2009. A diferença entre o número de professores da rede regular de ensino e os que participaram do curso de formação é de 16.441.

31 Dados fornecidos pela Supervisora de Atividades Educacionais Extensivas da FCEE em 17 de junho de 2011.

Os cursos dirigidos às IEs em educação especial foram separados para análise em três grupos: os oferecidos aos professores de sala de aula que prestam atendimento educacional exclusivamente nas instituições, aqueles destinados aos professores de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) que foram implantados nas instituições e os cursos voltados a técnicos da área da saúde, como reabilitação e avaliação diagnóstica.

Observamos que 40% dos cursos (total de 36) oferecidos aos profissionais das IEs se dirigiram aos técnicos (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais) e foram os que tiveram maior número de participantes com 1.649 cursistas e também maior carga horária com 1.170 horas. Estavam relacionados mais à área da saúde do que à da educação, o que sugere um contrassenso, já que a política estadual apresenta uma perspectiva inclusiva e a FCEE é vinculada diretamente à Secretaria de Estado da Educação e não à da Saúde. Já os cursos destinados aos professores das IEs somaram 34 com carga horária de 984 horas e 1.351 cursistas.

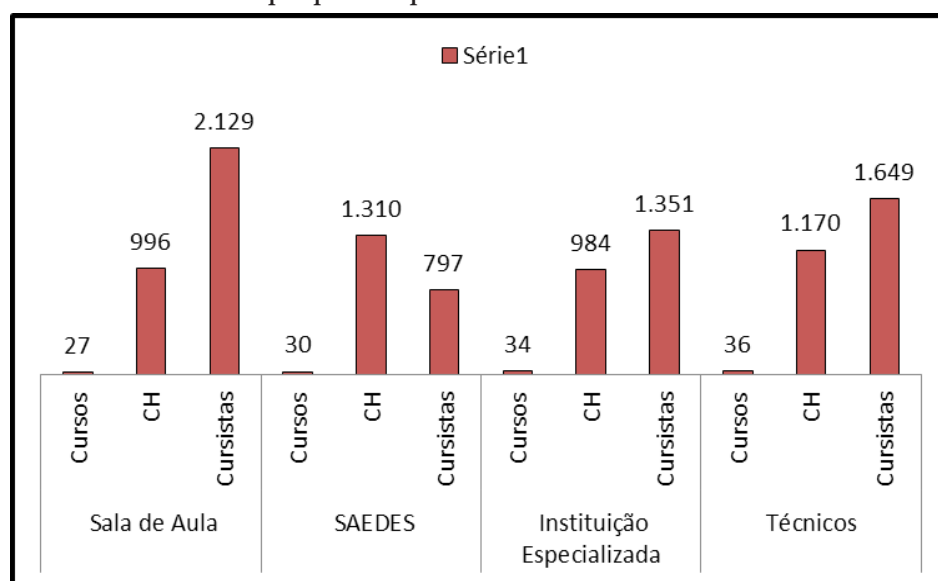
Com referência à formação de professores dos SAEDes, os números foram os menores: 20 cursos, 882 horas e 521 cursistas. Acentuamos que nos anos de 2005 e 2008 a FCEE não ofereceu cursos para essa categoria. Apesar de os documentos normativos estaduais, como a Resolução nº 112/2006/CEE/SC, determinarem que os SAEDes seriam implantados na rede regular de ensino e nas Instituições Especializadas conveniadas com a FCEE (SANTA CATARINA, 2006b), a formação de professores para esse serviço nas IEs foi bem inferior (diferença de 16 cursos) em relação ao número de cursos destinados para a área técnica.

De acordo com os dados, os anos com maior concentração de cursos para os professores das IEs foram 2007, 2008 e 2009. Esse fato pode ter ocorrido como resultado da implantação da Política de Educação Especial, que reformulou os serviços das IEs, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAESPs), com serviços nas áreas da educação,

saúde, educação e trabalho e assistência social (SANTA CATARINA, 2006a).

Quando somados, os cursos destinados aos professores de SAEDE da rede regular de ensino do estado e os cursos para os professores de SAEDE das IEs atingem um total de 30 cursos com carga horária de 1.310 horas e 797 cursistas. Se reunirmos os totais de cursos para os professores de sala de aula da rede regular de ensino, dos SAEDES da rede regular e das IEs, os cursos para os professores das IEs e o total de cursos na área técnica, podemos verificar que os números não são tão discrepantes, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Cursos propostos pela FCEE – 2005 a 2009



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, com os dados retirados dos Relatórios

Anuais de Atividades da FCEE (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009)

Podemos verificar que o maior número de cursistas (2.129) se refere aos professores de sala de aula da rede regular. Fazendo a média de cursistas e do total de cursos para cada categoria de formação, obtêm-se

79 cursistas e 37 horas por curso dirigido aos professores da rede regular. Nos cursos destinados à área técnica as médias são de 46 cursistas e 32 horas. Para os professores das Instituições Especializadas, as médias ficam em 40 cursistas e 29 horas e para os professores de SAEDE são de 26 cursistas e 44 horas.

Cabe acentuar que o número de professores das IEs é consideravelmente maior que o de professores dos SAEDEs e bem superior ao de técnicos das instituições. Portanto, o número de cursos destinados aos técnicos é proporcionalmente muito significativo.

Propostas de cursos certificados pela FCEE

Após o levantamento dos dados quantitativos contidos nos relatórios anuais de atividades da FCEE, analisamos os projetos de cursos certificados pela FCEE para obter informações mais detalhadas sobre as propostas de cursos destinados aos profissionais da área da Educação Especial e professores da rede regular de ensino. Foram analisadas 195 propostas de cursos observando 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.

Em uma primeira análise separamos os projetos em duas categorias: cursos destinados aos profissionais³² da área da Educação Especial e cursos para os professores da rede regular de ensino, obtendo um quantitativo de 143 cursos para a primeira categoria e 52 para a segunda.

32 Utilizamos o termo profissionais para identificar todos os sujeitos que trabalham nas Instituições Especializadas: professores, pedagogos, psicólogos, assistente social, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, cozinheiros, motoristas e profissionais da área administrativa.

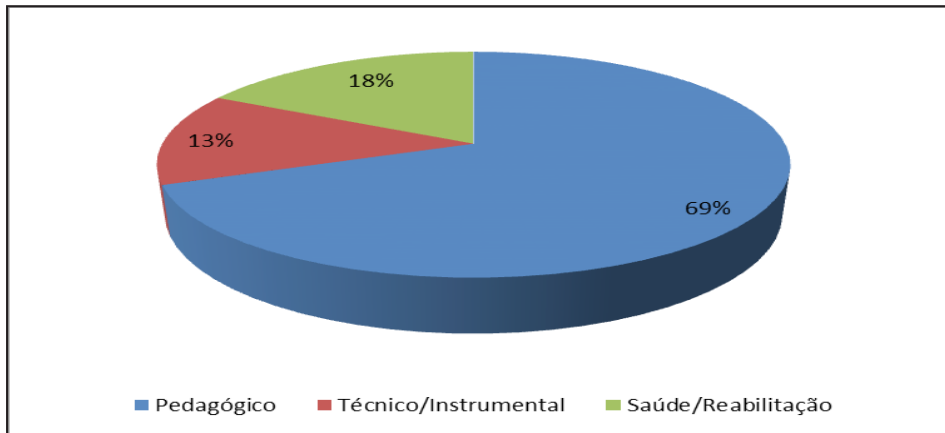
A maioria dos cursos propostos pela FCEE foi desenvolvida na modalidade presencial, com exceção de nove propostas de cursos que foram organizados parte com carga horária presencial e parte a distância. Todas as propostas de curso analisadas neste trabalho tiveram aprovação da FCEE e foram avaliadas e certificadas pela instituição.

Propostas de curso para as Instituições Especializadas

Para analisar as 143 propostas de cursos destinados aos profissionais da área de Educação Especial, foram divididos em três categorias: pedagógico, técnico e saúde/reabilitação. A primeira se refere aos cursos que tinham como público-alvo os professores da educação especial e como finalidade discutir os aspectos pedagógicos, o atendimento especializado, enfatizando a relação ensino e aprendizagem, o planejamento, o currículo, o desenvolvimento de metodologias específicas e a avaliação.

A categoria técnica engloba os cursos destinados aos profissionais operacionais das IEs, como motoristas, cozinheiras, secretários, profissionais da área administrativa. Os cursos disponibilizados a esses profissionais tinham a intenção de instrumentalizá-los na utilização de recursos específicos, 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. 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 foi a área da saúde, incluindo questões relativas à reabilitação, à avaliação diagnóstica e ao atendimento clínico. A partir dessa organização foi elaborado o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Cursos promovidos pela FCEE para as Instituições Especializadas – 2005 a 2009



Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora, com os dados retirados dos Projetos de cursos da FCEE, período de 2005 a 2009.

No Gráfico 2 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%).

Para maior aprimoramento da análise nos debruçamos no exame das 99 propostas de cursos da categoria pedagógica, por meio da leitura dos títulos, objetivos, justificativas e conteúdos, buscando identificar a concentração de conceitos, palavras e categorias de análise.

Num primeiro momento identificamos 14 categorias de diagnóstico na área de Educação Especial, como deficiência mental, autismo/TID, deficiência auditiva/surdez, necessidades educacionais especiais, deficiência visual, pessoas com deficiência, deficiência múltiplas, altas habilidades/Superdotação, portadoras de deficiência, surdocegueira, paralisia cerebral, síndrome de Down, transtorno de déficit de aprendizagem e hiperatividade, e dificuldades de aprendizagem³³ e quantificamos a frequência dessas categorias nas propostas de curso.

³³ Esta categoria foi identificada como uma diferenciação da deficiência mental.

O total das categorias de diagnósticos dos sujeitos da Educação Especial foi maior (115) que o total de propostas analisadas na área em questão, fato que ocorreu porque em várias propostas havia mais de uma categoria de diagnóstico mencionada³⁴. Os dados evidenciam que a categoria com maior incidência foi de deficiência mental, 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 e a deficiência visual em 11 propostas. Os diagnósticos de pessoas com deficiência, de forma mais genérica, foi encontrado em 6 propostas, seguida pelo diagnóstico de deficiência múltipla em 5 propostas de curso. Já os diagnósticos de altas habilidades/Superdotação, paralisia cerebral, portadoras de deficiência, surdocegueira, síndrome de Down, transtorno de déficit de aprendizagem e hiperatividade, e dificuldades de aprendizagem foram citados em duas propostas respectivamente. Ressalta-se que nenhuma proposta de curso mencionou a categoria deficiência física.

O fato de a deficiência mental estar explicitamente presente em 32% dos cursos pode ter ocorrido devido ao número de IEs no estado de Santa Catarina na área da deficiência mental, conveniadas com a FCEE. A FCEE mantinha convênio, no período analisado, com 196 IEs na área da deficiência mental, 10 na área da deficiência auditiva, seis na área do autismo, seis na área da deficiência visual e duas na área da deficiência física, num total de 219 instituições conveniadas com a FCEE para o atendimento dos sujeitos da Educação Especial.³⁵

Nas questões relacionadas aos aspectos pedagógicos, constata-se a utilização frequente de alguns termos que demonstram o foco na prática pedagógica, como também no planejamento das atividades e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O termo prática pedagógica

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

35 Estes dados foram disponibilizados pela Supervisora de Educação Especial da FCEE.

apareceu na metade das proposições de cursos (50 no total). Esse dado foi identificado nos objetivos, justificativas e conteúdos das propostas de cursos. Observamos também, que nos cursos propostos há grande quantidade de referências ao tema planejamento, citado em 29 propostas de curso, das quais 20 também colocam em pauta a avaliação educacional e nove abordam a elaboração de projetos de ensino.

Em relação aos focos das propostas de curso, os dados evidenciam que os focos são bastante variados, tendo como objetivo a instrumentalização dos métodos e técnicas para os professores no atendimento específico aos sujeitos com deficiência auditiva, visual e autismo. Também indicam articulação das propostas dos cursos com a implantação dos serviços previstos na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e com a utilização de tecnologias, os focos indicados foram, política de Educação Especial, planejamento, inclusão, elaboração conceitual, método TEACCH, LIBRAS, Braille e Sorobã, educação inclusiva, uso de tecnologias, teoria da atividade e educação profissional.

A preponderância de foco nas propostas de curso foi sobre a implantação da Política de Educação Especial, com ênfase em 22 cursos e de planejamento das atividades pedagógicas, em 21 cursos. Ênfase também no foco sobre inclusão dos sujeitos com deficiência (15 cursos) e nos referenciais teóricos, como a elaboração conceitual³⁶, citada em 13 projetos de curso, e a teoria da atividade³⁷, em três. O método TEACCH,

36 Ressaltamos que “a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista” (SANTA CATARINA, 1998, p. 13). Ao se referirem à concepção sócio-histórica, Silva e Schnetzler (2004, p. 5) afirmam que “a elaboração conceitual requer o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a síntese, a comparação e a discriminação. Tais funções são altamente complexas e, por isso, os conceitos não podem ser simplesmente memorizados e assimilados tanto em termos psicológicos quanto práticos”.

37 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 (SANTA CATARINA, 1998).

específico para o atendimento dos sujeitos com diagnóstico de autismo, foi contemplado por 13 cursos e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ganhou ênfase em 12 cursos.

Essa multiplicidade de focos demonstra um ecletismo de temas e de perspectivas nas propostas de curso, pois não há uma coesão nas proposições de temáticas. Esse fato evidencia uma fragmentação dos conteúdos nas propostas de cursos e uma indefinição na perspectiva pedagógica adotada, assumindo ora uma concepção construtivista, quando focalizam os trabalhos nos planejamentos com ênfase na prática pedagógica, ora na concepção médico-pedagógica e psicopedagógica, quando focam os cursos na utilização de método específicos, como o método TEACCH, e tecnicista e instrumentalista, quando focalizam no ensino de LIBRAS, Braille e Sorobã. Em algumas propostas aparece ainda, como foco principal de formação, a elaboração conceitual e a teoria da atividade, com referências claras à Proposta Curricular de Santa Catarina e à perspectiva sócio-histórica.

Esse ecletismo, segundo Borowsky (2010, p. 123),

parece-nos não ocorrer ao acaso. Podemos entender que quando os documentos utilizam-se de diversas teorias, buscam amenizar os possíveis conflitos decorrentes das apropriações deste material. Visam gerar maior número possível de aceitação por parte dos professores que serão formados por esta proposta.

Neste estudo podemos tomar como exemplo de “aceitação”, usado por Borowsky (2010), como proposta a ser disseminada, a implantação de Política de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, que aparece como foco em 22 propostas de cursos, demonstrando o interesse, ou a necessidade, de propagar conteúdos para adesão a essa política nos cursos destinados aos professores das Instituições Especializadas.

Ao analisar as propostas de cursos da FCEE percebemos uma desarticulação entre os objetivos e conteúdos, mostrando-nos a

fragmentação do conhecimento para a formação dos professores no estado catarinense.

Segundo Duarte (2001a), a fragmentação do conhecimento é uma marca das propostas neoliberais para a educação e conseqüentemente para a formação de professores. O que se evidencia é que não há, nessas propostas, uma verticalização dos conhecimentos por temática, mas cursos com conteúdos ligados à área da pedagogia, da psicologia e da saúde em uma mesma proposição. Muitos conteúdos enfatizam a patologia, a deficiência ou os transtornos dos sujeitos da educação especial.

As propostas de cursos da FCEE reproduzem e mantêm, através da formação de professores, as propostas da área da Educação Especial centradas em vertentes pedagógicas, com viés médico-pedagógico e psicopedagógico e abordagem tecnicista/estruturalista, maquiados com uma perspectiva inclusivista.

Identificamos, ao longo das análises, que o conceito de inclusão dos sujeitos com deficiência foi evidenciado em 15 propostas de curso e que apareceram com frequência os termos educação inclusiva (em sete), perspectivas de inclusão (duas), práticas de inclusão (duas), inclusão educacional (um) e escola inclusiva (uma), totalizando 29 propostas de curso na perspectiva de inclusão.

O termo inclusão aparece ora relacionado ao objetivo do curso — formar para a inclusão —, ora como na justificativa — para uma prática inclusiva. Observa-se que não há preocupação em discutir esse conceito ou essa prática de uma maneira mais crítica nas propostas para as instituições especializadas.

Propostas de curso para o Ensino Regular

Em relação à análise das 52 propostas de cursos destinados aos professores da rede regular de ensino, foram utilizados os mesmos critérios empregados na análise das propostas de cursos para os profissionais das instituições especializadas. Destaca-se que os 52 cursos propostos pela FCEE ou em articulação com as Gerências Regionais de Educação foram

presenciais e tiveram como foco de trabalho a área pedagógica, conforme indicado nos objetivos, justificativas e conteúdos. Na análise realizada, agrupamos as propostas de curso por ano, destacando que em 2005 foram sete propostas de cursos; 2006, nove; 2007, quatro; 2008 e 2009, com 16 propostas de cursos em cada ano.

Percebemos um aumento gradativo nas propostas de curso, com exceção de 2007, que teve uma queda significativa no número de cursos para os professores da rede regular de ensino. Este fato pode ter ocorrido por causa da reforma administrativa prevista na Lei Complementar nº 381/2007, de 7 de maio, que como já vimos, dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual, que descentraliza a execução e o financiamento para 36 Secretarias de Desenvolvimento Regionais (SDRs) distribuídas pelo Estado, sobretudo, da formação continuada de professores.

Para aprimorar a análise, buscamos identificar, nas proposições de cursos, as incidências de alguns conceitos, palavras, categorias e focos das formações para compreender a proposta de formação continuada da FCEE para a rede regular de ensino. Inicialmente elencamos as categorias de diagnósticos dos sujeitos, referidas nas propostas de cursos e organizadas em sete categorias, como deficiência auditiva, alunos com deficiência, deficiência mental/intelectual, necessidades educacionais especiais, portadores de deficiência e altas habilidades/superdotação.

Observamos que a área mais discutida nas propostas de cursos para professores da rede regular de ensino está relacionada aos sujeitos com deficiência auditiva. Ela é o foco de 48% (25 no total) dos cursos certificados pela FCEE. Outras categorias que identificam os sujeitos discutidos nas demais propostas são: alunos com deficiência (15%); deficiência mental (9,6%); portadores de deficiência, deficiência visual e necessidades educacionais especiais (7,6% cada) e altas habilidades/superdotação (4%).

Importa destacar que não foi registrada ocorrência de cursos para autismo, deficiências múltiplas, surdocegueira, paralisia cerebral,

síndrome de Down e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, o que difere do que foi encontrado nas propostas de curso para os professores das IEs. Esse fato pode estar relacionado à política do Estado para a área da Educação Especial, que ao longo da história priorizou o atendimento na rede regular ao sujeito com deficiência sensorial. Em 2004 a SED e a FCEE elaboraram o documento intitulado “Política de Educação de Surdos em Santa Catarina”, que tinha como objetivo propor “uma nova política educacional para os alunos surdos. [...] que garanta a educação plena, através da disponibilização do ensino em LIBRAS nas escolas e turmas polo, professores intérpretes, professores bilíngues e instrutores de LIBRAS” (SANTA CATARINA, 2004, p. 7). Os encaminhamentos da Política de Educação de Surdos foram incorporados ao documento da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e detalhados no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2006c).

Para adensar a análise verificamos também a utilização dos termos referentes aos aspectos pedagógicos presentes nos objetivos, justificativas e conteúdos das proposições de cursos. Observamos que 22 (ou 44%) das 52 propostas de curso discutem prática pedagógica. Planejamento, avaliação e adequações curriculares são termos que apresentam a mesma frequência de aparição (em seis propostas). Na sequência, em ordem decrescente, aparecem Projeto Político-pedagógico, elaboração conceitual e currículo com quatro indicações, alfabetização com duas e metodologia com apenas uma aparição nas propostas.

A comparação entre as propostas de cursos voltadas para os professores da rede regular de ensino e as elaboradas para os professores das IEs permite constatar que os índices são próximos, com diferença de apenas seis pontos percentuais, considerando que o termo prática pedagógica foi citado em 50% das propostas de cursos para as IEs. Diante desses dados, questionamos se a prática pedagógica citada nos objetivos e justificativos das propostas de cursos se refere ou se aproxima da concepção do “aprender a aprender” que, para Duarte (2001a, p. 28), traz embutida a “negação do ato de ensinar”.

O “aprender a aprender” é uma concepção de cunho construtivista, baseada em uma aprendizagem realizada pelo indivíduo, onde o mais importante é criar um método de análise de aquisição do conhecimento. Duarte (2001, p. 37) considera que, nessa proposta, “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos”. Para o autor, essa é uma perspectiva educacional que valoriza a capacidade adaptativa dos indivíduos, nos moldes da sociedade do conhecimento, e se preocupa em formar competências necessárias para adequação aos ditames da sociedade capitalista. Salientamos que o termo competência aparece em 14 das 99 propostas de cursos.

Para Duarte (2001a, p. 28), “o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos”.

Ao analisarmos as propostas da FCEE observamos que os cursos enfatizam a aprendizagem individualizada e procuram abordar uma série bastante vasta de conteúdos, mas com pouca carga horária, dificultando o processo de apropriação do conhecimento. Também se evidenciam desconexão entre os objetivos e conteúdos e fragmentação dos conteúdos propostos, fazendo com que o cursista tenha que se adaptar a essa formação.

No levantamento dos focos de trabalho das proposições de curso para os professores da rede regular de ensino percebemos o predomínio do ensino de LIBRAS, em 23 propostas, seguido da Educação Inclusiva em 13 e Política de Educação Especial em sete.

Ao fazermos um cruzamento dos dados sobre o diagnóstico e a o foco dos trabalhos, constatamos que 23 propostas de curso tinham como foco o ensino em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e somente seis propostas utilizaram termos como planejamento, avaliação e adequação curricular para tratar das questões pedagógicas,

identificadas nos conteúdos das propostas de curso. Isso pode indicar o caráter instrumental e tecnicista das proposições, nas quais o importante são as técnicas utilizadas ou, no caso, a comunicação como a instrumentalização dos professores, principalmente na Língua Brasileira de Sinais, como forma de resolver todos os problemas de ensino dos sujeitos com deficiência auditiva, predominante nos dados sobre o diagnóstico. Como também, na divulgação das orientações da Política de Educação Especial.

Outro ponto identificado foi a atenção dada à perspectiva de Educação Inclusiva em 13 propostas de cursos. Cabe ressaltar que o termo inclusão foi mencionado nos objetivos e justificativas de 30 propostas e que, mesmo não sendo o foco principal, o termo educação inclusiva foi utilizado como justificativa em 60% das proposições de cursos destinados à formação de professores da rede regular de ensino. Esse dado demonstra o papel disseminador de política assumido pelas formações continuadas. Os termos cidadania e competência aparecem em 36% (18) das proposições.

Analisando os dados sobre o diagnóstico, outras duas outras categorias tiveram bastante incidência, alunos com deficiência (oito) e portadores de deficiência (quatro) que, somadas, atingem uma porcentagem de 26% das propostas de curso que discutiram as deficiências em sentido genérico. A categoria Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) apareceu em quatro das 50 propostas de cursos, evidenciando que a FCEE segue o discurso dos documentos orientadores oficiais, brasileiros e catarinenses, no que se refere à terminologia usada, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por fim, constatamos que a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela FCEE no período estudado, priorizou a formação continuada para os professores das IEs em relação aos professores da rede regular de ensino e apresentaram caráter pedagógico, em 69% dos cursos para as instituições especializadas e 100% dos cursos para a rede regular de ensino, na modalidade presencial. Os cursos para

os professores das IEs enfatizaram a área da deficiência mental, em 32% das propostas, e para os professores da rede regular de ensino a área da deficiência auditiva, em 48%, permanecendo a ênfase na patologia. Destaque para a utilização do termo de prática pedagógica em 48% das propostas de curso relacionado a concepção do “aprender a aprender”; demonstrando propostas de cursos com conteúdos fragmentados e desarticulados com os objetivos e a educação inclusiva como perspectiva em 75% das propostas de curso.

A análise dos dados confirma a nossa hipótese da desarticulação e a fragmentação dos cursos na política de formação continuada de professores proposta pela FCEE, e parte das políticas atuais para a área da Educação Especial. Ao mesmo tempo, reafirma a compreensão de que as propostas de curso com base nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Apresentar uma dissertação de mestrado em poucas páginas foi em desafio, por considerar que são muitos dados sobre a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina. As propostas analisadas foram propostas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) no período de 2005 a 2009, como expressão de uma política em ação, mas percebemos que as análises dos dados não se findaram neste trabalho.

O trabalho objetivou verificar as vertentes teóricas recorrentes nas formações, identificando e compreendendo qual perspectiva educacional está presente na proposta para a formação continuada de professores no estado catarinense. E verificamos que a formação continuada dos professores foi predominantemente de caráter pedagógico, com ênfase no termo prática pedagógica em 48% das propostas para as Instituições Especializadas 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 Instituições Especializadas 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.

Sobre essa questão, ao contextualizar historicamente a Educação Especial, Jannuzzi (2006) acentua que a área sofre fortes influências de outras ciências na prática pedagógica, principalmente da medicina e da psicologia.

Com base na análise dos dados levantados neste estudo, 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.

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.

As propostas de cursos destinados aos professores da rede regular de ensino (52 propostas) discutiram predominantemente a educação inclusiva. A respeito disso, Bueno (2008, p. 43) ressalta que

o termo inclusão escolar surge nos documentos internacionais e nos documentos oficiais brasileiros para definir uma “nova missão da escola”. Considerado por muitos como politicamente correto, passa a ser utilizado sem críticas ou questionamentos pela sociedade, de forma generalizada, como sinônimo de educação inclusiva e como solução para a crise na educação brasileira e para os problemas de segregação, discriminação e preconceito (BUENO E MARIN, 2009).

Outra questão observada nos cursos para professores das IEs e 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, como vimos em 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.

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 não são tão novos assim. 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. As mudanças divulgadas nas reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000 para a Educação Especial não

ocorreram de forma estrutural, mas superficialmente, como em todo o campo da educação.

Dessa forma, as propostas de formação continuada de professores para a Educação Especial evidenciam as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica predominantes nas abordagens centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial.

Na tentativa de colaborar com as discussões na área da Educação Especial, sobretudo para a formação continuada de professores é que desenvolvemos este estudo, 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. 2010.

_____. *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. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 17*, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. (2001b)

BRASIL. *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 2006a. Seção 1, p.11. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/paginas/docs_diretrizes/pedag_rcp01_06_resol.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2010. (2006a)

_____. *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. 2010. (2001a).

_____. *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 out. 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997, p. 159-181.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, Piracicaba, SP: UNIMEP, p. 7-25, 1999.

_____. As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

_____; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. *Anais...* São Paulo. SP. 2009. CD-ROM.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, São Paulo, 1988.

CAMPIONI, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina. In: COUTINHO, N.C.; TEIXEIRA, A.P. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Mariângela Belfiore; BOUGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 2000.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu. MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_05_newton_duarte.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (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.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2009. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

GRAMSCI, Antonio. Alguns pontos preliminares de referência. In: GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista 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.

KASSAR, Mônica; ARRUDA, Elcia E. de; BENATTI, Marielle M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discurso e práticas. In: JESUS, D.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, Maria Aparecida S. C.; VICTOR, S. L.(Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação. Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, 2007, p. 21-31.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. Prefácio. In: NEVES, Lúcia M.W. (Org). *Direita para o capital e esquerda para o social: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 11-22.

MARX, Karl. Posfácio. In: MARX, Karl. *O capital*. Livro 1. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Para a crítica da economia política*. Introdução. In: MARX, Karl. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Revista Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 118, p. 89-117, 2003.

MICHELS, Maria H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. 255-272. maio/ago. 2005.

MICHELS, Maria H. *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.

_____. Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2005a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 14 out. 2009.

_____. *A política de educação inclusiva: uma nova perspectiva de formação?* Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Trabalho não publicado.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo 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 out. 2009.

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). *Direita para o capital e esquerda para o social: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

OZGA, Jenny. Recursos para uma investigação em política. In: OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora, 2000.

SANTA CATARINA. *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997*. SED/FCEE, São José: FCEE, 2002.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais*. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998

SANTA CATARINA. *Decreto nº 2.633*, de 18 de setembro de 2009. Aprova o Regimento Interno da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE. Disponível em: <<http://server01.pge.sc.gov.br/legislacaoestadual/2007/000381-010-0-2007-001.htm>>. Acesso em: 3 out. 2009.

SANTA CATARINA. *Decreto nº 3.403*, de 15 de julho de 2010. Aprova o Estatuto Social da Fundação Catarinense de Educação Especial. Estatuto Interno. São José, 2010. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=155>. Acesso em: 03 jan de 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. *A Fundação*. São José, 2010a. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=57>. Acesso em: 03 jan. 2011.

_____. *Lei Complementar nº 381/07*, de 07 de maio de 2007. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. 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 out. 2009.

SANTA CATARINA. *Lei Complementar nº 170*, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/lc170.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2010

SANTA CATARINA. *Instrução Normativa nº 003*. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, 2010d.

SANTA CATARINA. *Política de Educação Inclusiva*. Secretaria de Estado da Educação e Desporto, Florianópolis, 2001.

_____. *Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, 2004.

_____. *Política de Educação Especial*. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, 2006a.

_____. *Programa Pedagógico*. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, SC, 2006c.

_____. *Relatório de Atividades*: ano de 2005. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, mar. 2006. Mimeo.

SANTA CATARINA. *Relatório de Atividades*: ano de 2006. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, fev. 2007. Mimeo.

_____. *Relatório de Atividades*: ano de 2007. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, mar. 2008. Mimeo.

_____. *Relatório de Atividades*: ano de 2008. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, mar. 2009. Mimeo.

_____. *Relatório de Atividades*: ano de 2009. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, dez. 2009. Mimeo.

_____. *Resolução nº 112/2006*. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Fixa as normas para a educação especial no Sistema Público de Ensino em Santa Catarina. 2006b. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/resolucao/2006>>. Acesso em: 11 maio 2009.

_____. *Resolução nº 01/96*, de 15 de fevereiro de 1996. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, p. 06, de 06 de março de 1996.

_____. *Extrato do Plano Estadual de Educação/ quadriênio 1980-1983*. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, 1980. Mimeo.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

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. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____; SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação e gestão de professores. In: VII Seminário REDESTRADO “Nuevas Regulaciones en América Latina, *Anais...* Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA: Argentina, 3 a 4 de julio de 2008. Argentina, 2008. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 12 maio 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org). *Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, 2003, p. 81-98. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 22 set. 2010.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.



SOBRE OS AUTORES

BÁRBARA KAROLINA ARAÚJO Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2015). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente atua como orientadora educacional na Prefeitura Municipal de São José. Tem experiência na área de educação com ênfase em educação especial. Participa do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: barbarakarolinaaraujo@gmail.com

FABÍOLA BOROWSKY Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS (2016). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2010). Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2005). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. E-mail: fabiolaborowsky@yahoo.com.br

KAMILLE VAZ Doutoranda do Programa de Pró-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2005). Tem experiência em orientação educacional em escola especial e faz parte do Grupo de Estudos sobre Política educacional e trabalho (GEPETO). E-mail: kamillevaz@gmail.com

MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Mestre em Educação pela Universidade Federal de

Santa Catarina-UFSC (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC (1993). Atualmente é funcionária pública estadual na Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE. Compõe o Grupo de estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: lehmkuhlms@gmail.com

MARIA HELENA MICHELS Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2004). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2000). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1991). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Departamento de Estudos Especializados em Educação e compõe o Grupo de estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). E-mail: maria.helena@ufsc.br