ISSN 2237-258X

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ATENDER ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

The policy of training teachers of elementary school to meet the students of Special Education

La política de formación de los docentes de la escuela primaria a educación de estudiantes de la Educación Special

Maria Helena Michels[*]

Márcia de Souza Lehmkuhl[**]

Resumo

Objetivando analisar a política de formação de professores do Ensino Fundamental que atende alunos considerados deficientes, investigamos proposições de formação inicial e continuada de professores no Brasil e, especificamente, no Estado de Santa Catarina no período entre 2005 2009. Para tanto, desenvolvemos uma análise documental, buscando apreender a perspectiva educacional presente nas proposições nacional e estadual voltadas à formação de professores. Em relação a Santa Catarina, analisamos, entre outros documentos, 52 propostas de cursos certificados pela Fundação Catarinense de Educação Especial para a rede regular de ensino. Para isso, Além disso, buscamos os fundamentos do materialismo histórico como sustentação de nossa investigação, nos possibilitando. Tal exame possibilitou identificar o predomínio de cursos cujo objetivo foi a divulgação dos princípios da Educação Inclusiva em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista. As proposições de formação continuada de professores nessa área não rompem com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente no ensino para os sujeitos da Educação Especial. Também evidenciou-se que as propostas analisadas não rompem com o que vem sendo indicado para os professores de maneira geral. Esse fato fortalece a tese da desintelectualização, instrumentalização, certificação e reconversão dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Educação Especial. Formação de professores. Ensino Fundamental.

Abstract

Aiming at analyzing the elementary school teacher training policy that serves students considered disabled, investigated propositions of initial and continuing teacher education in Brazil and specifically in the state of Santa Catarina, from 2005 to 2009. For both developed document analysis seeking to understand this educational perspective in national and state propositions aimed at teacher training. Regarding the state of Santa Catarina analyze, among other documents, 52 proposals for certificate courses by the Santa Catarina Foundation of Special Education for the

[*] Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: mhmichels@uol.com.br

[**] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É analista técnica em Educação Especial da Fundação Catarinense de Educação Especial. E-mail: lehmkuhlms@gmail.com

regular school system. We seek the foundations of historical materialism as support of our research. This examination enabled to identify the prevalence of courses aimed to the dissemination of the principles of inclusive education in a practical perspective, instrumental and technical activities. The propositions of continuing education of teachers in this area do not break with the medical-pedagogic and pedagogical present historically in teaching the subjects of Special Education. Also showed that the proposals analyzed do not break with what has been indicated for the general teachers. This fact strengthens the thesis of desintelectualização, instrumentation, certification and retraining of teachers.

KEYWORDS: Educational policy. Special Education. Teacher training. Elementary school.

Resumen

Objetivando analizar la política de formación de los docentes de primaria de la escuela que sirve a estudiantes considerados discapacitados proposiciones investigados de la educación inicial y docente continúa en Brasil y, específicamente en el estado de Santa Catarina, de 2005 a 2009. Por tanto el análisis de documentos desarrollado buscando entender esta perspectiva educativa en las proposiciones nacionales y estatales destinados a la formación del profesorado. En cuanto al estado de Santa Catarina analizar, entre otros documentos, 52 propuestas de cursos certificados por la Fundación Santa Catarina de Educación Especial para el sistema escolar regular. Buscamos las bases del materialismo histórico como el apoyo de nuestra investigación. Este examen ha permitido identificar la prevalencia de cursos destinados a la difusión de los principios de la educación inclusiva en una perspectiva práctica, instrumental y actividades técnicas. Las proposiciones de la educación continua de los profesores en esta área no se rompen con el médico-pedagógico y pedagógica presente históricamente en la enseñanza de las asignaturas de Educación Especial. También mostró que las propuestas analizadas no rompen con lo que se ha indicado para los profesores generales. Este hecho refuerza la tesis de desintelectualização, la instrumentación, la certificación y el reciclaje profesional de los docentes.

PALABRAS-CLAVE: La política educativa. Educación Especial. La formación del profesorado. La escuela primaria.

INTRODUÇÃO

Buscando analisar, a partir da política educacional das décadas de 1990 e 2000 no Brasil, os encaminhamentos da formação inicial e continuada para professores do Ensino Fundamental para atender alunos da Educação Especial, é que desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada. Em nossas análises, buscamos as contribuições teóricas do materialismo histórico dialético. No que se refere à apreciação da política educacional, procuramos respaldar nossos exames nas produções de Evangelista (2001), Moraes (2003) e Shiroma (2003); quanto à formação de professores, temos Maués (2003), Shiroma e Evangelista (2003) e Falleiros, Pronko e Oliveira (2010) como principais interlocutores; e para as apreciações relativas à Educação Especial, autores com Bueno (1993) e Michels (2006) foram nossas bases teóricas principais. Nossa base empírica contou com documentos nacionais e estaduais que encaminham a política educacional no Brasil e em Santa Catarina, respectivamente, principalmente aquelas concernentes à formação de professores e à Educação Especial.

Buscando contribuir com as reflexões sobre a temática, organizamos este texto em subitens, nos quais, primeiramente, discutiremos como está sendo proposta a formação da

Educação Especial na atual reforma educacional brasileira (ocorrida entre 1990 e 2000), que tem a política de inclusão como principal encaminhamento. Em seguida, desenvolveremos análises referentes à proposição de formação de professores da rede regular de ensino, na área da Educação Especial, no Estado de Santa Catarina. Para tanto, analisaremos 52 propostas de cursos certificados pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) para a rede regular de ensino, além da análise de outros documentos de nível estadual e federal que organizam e propõem a formação dos professores. Por fim, buscamos relacionar as proposições políticas analisadas com as perspectivas teóricas que, a nosso ver, dão contorno à política educacional e, especialmente à política de formação de professores.

A formação de professores para a Educação Especial na política nacional de perspectiva inclusiva

Nas últimas décadas, observamos proposições políticas que acarretam mudanças na organização do chamado sistema de ensino brasileiro, envolvendo a ampliação do tempo dos alunos na escola, a progressão continuada, a avaliação em larga escala, entre outros. Para dar conta de tais alterações, os professores são considerados, pela política educacional brasileira, um dos principais agentes da reforma. Com isso, observa-se a importância atribuída à sua formação constante nos documentos nacionais que sustentam tais propostas.

Buscando melhor explicitar essa relação, faz-se necessário analisarmos alguns documentos que tratam da temática em âmbito nacional. Os documentos aqui discutidos assumem caráter propositivo e normativo e versam sobre a formação de professores para a Educação Especial, dos quais destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB n.º 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9304, de 1996, mais especificamente em seu Capítulo V, indica-se que devem atender os alunos da Educação Especial professores especializados ou capacitados. Essa mesma lei determina que o professor especializado é quem deve atuar com educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e que sua formação deve ocorrer em nível médio ou superior. Ela também estabelece que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em colaboração, deverão promover as formações inicial e continuada e a capacitação dos profissionais do magistério, podendo esta ser oferecida nas modalidades à distância ou presencial; os professores capacitados são aqueles que comprovarem, na sua formação, conteúdos ou disciplinas da área da Educação Especial, conforme consta na LDBEN e na Resolução n.º 2/2001.

A partir de 2001, no Brasil, por intermédio desta resolução, fica determinado 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" (BRASIL, 2001). Esse mesmo documento trata da formação de professores para a inclusão dos

sujeitos com NEE na Educação Básica e estabelece que as escolas devem "prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos" (BRASIL, 2001b).

Nos anos 2000, precisamente em 2006, as habilitações nos cursos de Pedagogia, que historicamente formou os professores da Educação Especial nas habilitações específicas (Educação Especial e/ou por deficiências), foram extintas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006.[1] Essa Resolução apresenta, em seu Artigo 5º, como função do curso de Pedagogia, formar profissionais que atendam a diversidade, dentre elas, os alunos com NEE. Com essa determinação, vários cursos de Educação Especial, que formam o educador especial e não o professor, foram abertos no Brasil. Especificamente em Santa Catarina, após essa resolução, surgiram oito cursos de Educação Especial, todos em universidades privadas do estado. Tais cursos, em grande parte, estão sendo oferecidos por intermédio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que, segundo consta no site do programa: "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 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES".

Em relação à formação continuada ou em serviço, que também possibilita formação aos professores para atuarem com alunos da Educação Especial, vale destacar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006a). Este tem como objetivo disseminar a política de Educação Inclusiva, apoiando a formação de professores nessa perspectiva; conforme o Ministério da Educação (MEC, 2013), o programa é "voltado à formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da organização de cursos presenciais, realizados [nos] municípios-polo de todas as regiões brasileiras". Por intermédio desse Programa, o MEC disseminou cursos de formação continuada para os professores para divulgar e implementar a política de Educação Inclusiva.[2]

Faz-se importante destacar que, em 2008, o MEC publicou o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, indicando como meta principal "o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2008, p. 8).

Para o acesso e a permanência desses sujeitos na escola regular, o MEC regulamenta o atendimento na área da Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço 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). Em relação à formação de professores, ess documento explicita que:

> 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

[1] Em relação à reformulação do curso de Pedagogia, ver Triches (2010).
[2] Sobre esse programa, ver Borowsky (2010).

> salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar *conhecimentos de gestão* de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 17-18, grifo nosso).

Destaca-se que os conceitos de docência e de gestão aparecem fortemente marcados, nesse documento, assim como naqueles referentes à formação de professores de maneira geral. A docência é apresentada em seu sentido alargado, indicando ampliação, no que se refere às atividades e ao *locus* de atuação desse profissional. Ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), é dado centralidade, pois ele é considerado o *locus* privilegiado de atuação desse profissional, como é possível observar no Decreto n.º 6.571/2008, segundo o qual a gestão assume lugar de destaque nessa formação, pois o profissional deve estar apto a gerir no e para a constituição de um sistema educacional inclusivo e para "administrar" os recursos específicos do AEE.

No final dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 01 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que regulamenta o atendimento especializado do AEE, corrobora com o propalado na 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, entretanto, se a formação inicial deve ser em Pedagogia e qual formação específica o professor deverá ter para a Educação Especial, se inicial ou continuada.

Observa-se que os documentos concernentes às décadas de 1990 e 2000 assumem a perspectiva inclusiva como carro chefe. A formação de professores para atuar com sujeitos com NEE, nesse período, está estritamente relacionada à política de inclusão e, mais ao final dele, ao AEE, entendido este como modelo central da perspectiva inclusiva.

Educação e a política de inclusão

No interregno 1990-2010, a Educação, no Brasil, passa a assumir um novo papel, adquirindo a política de inclusão fundamental importância nessa proposição. Não estamos considerando somente a política de inclusão referente aos sujeitos da Educação Especial, mas também aqueles que, historicamente, ficaram fora da escola. Segundo Michels (2006, p. 407), 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". Nesse sentido, há um deslocamento, nas políticas educacionais, de conceitos centrais como exploração/expropriação para conceitos periféricos como exclusão/inclusão (LEHER, 2010).

Segundo Freitas (2002), os custos econômicos, sociais e políticos da Educação são questões cruciais nas políticas neoliberais. Para diminuí-los, propõe-se, por exemplo, a redução da ocorrência de repetência e de evasão escolar que, nessa perspectiva, aumentam os custos educacionais. Porém, a base meritocrática continua a ser a que explica o sucesso

ou fracasso escolar que leva à exclusão. Em outras palavras, a exclusão, que poderia ser compreendida como resultado de relações sociais mais amplas, assume um caráter "subjetivo", uma vez que incide sobre o sujeito a responsabilidade por sua própria exclusão.

É no bojo das políticas neoliberais que a perspectiva inclusiva é gestada. Assumindo caráter fragmentário e focalizado, a inclusão como política destina-se a grupos específicos (políticas focais) e, segundo Leher (2009), organiza a 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 o atendimento de determinados grupos excluídos da escola e, consequentemente, da sociedade. Um dos grupos focais dessa política de inclusão refere-se aos sujeitos da Educação Especial, para os quais várias ações pretensamente inclusivas, envolvendo a assistência social e a educação, estão sendo desenvolvidas pelos governos nacional, estaduais e municipais, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Programa Incluir e o Programa Escola Acessível.

A Educação Especial é tratada como se estivesse fora das relações sociais. Para Bueno (1993), a política inclusiva retira de pauta as relações sociais mais amplas que perpassam a Educação e a sociedade brasileira. Para o autor, as políticas de inclusão 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).

É tendo a política de inclusão como base que se propõe a formação de professores para a Educação Especial no Brasil e, em particular, em Santa Catarina.

As propostas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Especial em Santa Catarina

Conforme pesquisa desenvolvida em Santa Catarina no período de 2006 a 2008, os professores que atuam na Educação Especial têm, assim como em todo o Brasil, sua formação inicial em diferentes *locus*, níveis e modalidades. Com a análise dos microdados do INEP referentes ao AEE no município de Florianópolis, por exemplo, ainda encontramos profissionais atuando sem formação específica em Pedagogia (habilitação Educação Especial) ou Licenciatura em Educação Especial.

Se observarmos a formação inicial dos professores do ensino regular, no estado catarinense, nos diversos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior, podemos perceber que há uma pulverização de informações. Essa área, em muitos casos, é tratada em uma disciplina de caráter geral, na qual identificamos a influência tanto da área médica como da Psicologia para explicar questões pedagógicas referentes aos sujeitos da Educação Especial. Ouvindo alguns professores da rede regular de ensino (tanto dos municípios como do estado), observa-se que a centralidade da formação está no discurso da inclusão ("todos têm direito/ devem estar na escola", "os que não usufruírem dela ensinarão aos demais a conviver com as diferenças", entre outros).[3] Contudo, essa mesma formação secundariza questões como o "como ensinar" e "o que ensinar" a esses alunos.

[3] Esses professores foram ouvidos durante processo de pesquisa e de estágio curricular.

Em relação à formação inicial, então, no que concerne à proposição pedagógica, ainda necessitamos de estudos mais aprofundados. Porém, o que temos analisado até o momento nos permite afirmar que há uma centralidade na utilização de recursos, instrumentos e métodos que estão estritamente relacionados ao diagnóstico dos sujeitos. Isso nos remete à permanência do modelo médico nas formações iniciais, mesmo quando tratamos da política de inclusão. Tal modelo consolida a perspectiva apontada por Freitas (2002), da "exclusão subjetiva", uma vez que, ao inserirem os alunos da Educação Especial nas escolas regulares e nas classes comuns, tendo o diagnóstico clínico como definidor de suas possibilidades acadêmicas, responsabilizando tais sujeitos pelo seu próprio fracasso. Podemos considerar, então, a formação continuada (ou em serviço) desses profissionais a estratégia mais adequada para dar conta da escolarização desses alunos?

Buscando responder tal questão, Lehmkuhl (2011) analisou um grupo de proposições de formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, oferecidas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) no período entre 2005 e 2009. Foram examinandas 52 propostas de cursos certificados pela FCEE e oferecidos aos professores da rede regular de ensino. Lehmkuhl (2011) analisou os cursos que continham em seus objetivos, justificativas e conteúdos, caráter pedagógico, desconsiderando (para efeito deste texto) aqueles que objetivavam a formação nas áreas de reabilitação (Fisioterapia, Fonoaudiologia entre outros). Sua finalidade com tal estudo foi discutir os aspectos pedagógicos e o atendimento especializado, enfatizando a relação entre ensino e aprendizagem, o planejamento, o currículo, o desenvolvimento de metodologias específicas e a avaliação.

Das 52 propostas de curso fornecidas pela FCEE, 25 (46%) estavam relacionadas aos sujeitos com diagnóstico de deficiência auditiva; outras 22 (ou 44%) se referiram às questões pedagógicas, utilizando a expressão "prática pedagógica"; seis delas abordaram a temática de planejamento, e igualmente seis, o processo de avaliação. Em relação ao 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. Com essa pouca referência, nos cursos, sobre aspectos pedagógicos, podemos afirmar que a formação continuada tem assumido caráter instrumental e tecnicista. Lehmkuhl (2011) afirma que mesmo nos cursos que apresentavam caráter predominantemente pedagógico, com ênfase na "prática pedagógica" (48% das propostas para a rede regular de ensino), orientavam-se para o "saber fazer", para a resolução dos problemas imediatos ou para o 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), conforme discutiremos a seguir.

As 52 propostas de formação voltadas para a rede regular de ensino foram organizadas a partir da deficiência e não por questões educacionais. A autora observa que a permanência do modelo médico-pedagógico, no qual as questões biológicas definem as práticas pedagógicas, influenciam a formação desse profissional, mesmo tendo a inclusão como política. Lehmkuhl (2011) verificou esse fato na significativa concentração de propostas que tiveram como principal objetivo discutir a deficiência auditiva e as Necessidades Educacionais Especiais, mesmo referindo-se, nos objetivos e nas justificativas, à prática pedagógica e ao encaminhamento na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em outras palavras, é o diagnóstico dos sujeitos da Educação Especial que organiza a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial em Santa Catarina, o que denota contradição, já que os documentos que orientam e normatizam a política da área no estado assumem a perspectiva de Educação Inclusiva.

A formação de professores na reforma educacional: qual é a base teórica a sustenta?

Com a reforma educacional, iniciada no Brasil na década de 1990, a formação de professores assume centralidade. Tendo como base políticas emanadas de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), observamos as interferências desses nos encaminhamentos legais e propositivos da educação brasileira (MORAES, 2003). Compreendemos, porém, que as reformas educacionais estão relacionadas às mudanças na estrutura da sociedade e no processo de trabalho, que passa a exigir outro tipo de trabalhador, mais "flexível, eficiente e polivalente" (MAUÉS, 2003, p. 91). Faz parte desse processo reformista a disseminação de "conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciaram as reformas almejadas para a educação brasileira e latino-americana" (MORAES, 2003, p. 9).

Na Educação Especial, passou-se a adotar expressões que hoje, muitas vezes, são tomadas como própria da área, entre as quais estão "inclusão", "Educação Inclusiva", "competência", "sociedade civil", "solidariedade", "equidade" e "sujeito de direitos", disseminando determinadas formas de encaminhamento de política e, consequentemente, de formação de professores. Esses conceitos se coadunam com a proposição de uma política inclusiva, atribuindo sentidos à política educacional e referendando uma perspectiva que vem se tornando hegemônica ou, como denomina Neves (2010, p. 15), "uma nova pedagogia da hegemonia".

Segundo Moraes (2003, p. 8), a reforma educacional dos anos 1990 e 2000 causou um verdadeiro "transformismo" com leis, decretos, pareceres e resoluções. Ações foram insistentemente divulgadas como algo novo, inovador. Evangelista (2001, p. 2) analisa que a insistência em 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'".

Nesse contexto a requalificação dos professores é dada pelas proposições políticas e a formação como eixo principal visando à sua profissionalização. Para Shiroma (2003, p. 74), com a proposta de "professor-profissional", exigem-se níveis cada vez maiores de ensino e de formação continuada do professor, enfatizando-se o "saber fazer", a prática docente, e deslegitimando-se a relação dos conhecimentos teóricos e práticos. Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 11), "o discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos".

Essa formação centrada na prática, observada nas proposições de formação continuada de professores para a Educação Especial em Santa Catarina, está relacionada à perspectiva da competência que segundo, Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 92):

> extrapolou a educação básica, influenciando profundamente as áreas voltadas à formação profissional no Brasil do século XXI. Ao mesmo tempo em que se moldou no país um novo 'sistema nacional' de formação técnico-profissional, seus centros formadores e escolas técnicas passaram a se responsabilizar por emitir certificados de competências aos trabalhadores, 'flexibilizando' a formação técnica (leia-se encurtando ou favorecendo modalidades de educação a distância) e reforçando comportamentos ético-políticos adequados ao consenso e a coesão social necessários à reprodução do capitalismo contemporâneo.

Segundo Maués (2003, p. 104) o objetivo maior de promover a formação continuada, no processo de reforma, é

> a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado. [...] também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial [...]. Desta maneira a formação contínua viria a contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais.

Percebemos, tanto em relação à política de formação inicial quanto à continuada (ou em serviço), alguns encaminhamentos constantes na política educacional brasileira. O primeiro deles refere-se à profissionalização docente, que, estudada principalmente por Shiroma e Evangelista (2003), mostra a estreita relação entre Estado e gerencialismo. Segundo as autoras, há uma indicação clara, nas políticas educacionais, de que o Estado deve gerir o conjunto do magistério que deve ser por ele controlado. Para tanto, há a necessidade de um "novo" profissional da Educação, cuja formação tem papel definidor para torná-lo responsável, competente e competitivo. Para tanto, são-lhes requeridas três habilidades, a técnica, a gestão e a ação de forma empreendedora (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003), as quais fazem parte da racionalidade presente na profissionalização.

A desintelectualização do professor é o segundo encaminhamento presente na política de formação de professores. Para Shiroma (2003), a formação dos profissionais da educação vem centrando-se em conceitos como competência, excelência, mérito e produtividade, que são considerados conceitos capazes de "seduzir" os profissionais da educação. Corrobora com tais conceitos a centralidade na prática, indicada pelo MEC como oposição direta à teoria, que disponibiliza ao professor conhecimentos que lhe possibilite improvisar, intuir e julgar as ações mais pertinentes ou eficazes para solucionar problemas imediatos. Desses elementos, pode-se derivar a tese da desintelectualização do profissional da educação, o que os torna práticos, dirimindo sua capacidade de intervenção crítica.

Outro ponto que vem tomando centralidade nos encaminhamento políticos para a área é a certificação dos professores. É possível observar, em vários documentos nacionais, o valor dado à certificação referente tanto à formação inicial quanto à continuada. Esse encaminhamento pode ser percebido quando o governo atrela o rendimento escolar dos alunos diretamente à formação dos professores. Porém, a política de avaliação de resultados desconsidera outros fatores como as condições de trabalho desses profissionais e mesmo qual formação lhe foi destinada (SHIROMA; SCHINEIDER, 2008). Essa certificação vem sendo atrelada à remuneração (também denominada incentivo), que forja

a fragmentação entre os profissionais da educação, impulsionando o individualismo, a lógica da meritocracia e a competição: “Nessa perspectiva, podemos entender que essa lógica de formação, calcada na certificação, procura avaliar e identificar os professores eficazes, com perfil e ‘competências’ capazes de melhorar o desempenho dos alunos” (MICHELS; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 31)

Todos esses fatores estão atrelados também à proposição de que a formação de professores deve fazer com que esses profissionais atuem em um espectro cada vez maior de funções. Esse profissional deve ser o mais flexível possível e o mais aberto às diversidades de sua profissão. Segundo Mello (apud EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 3), “Há um reconhecimento unânime de que os desafios colocados à escola atualmente exigem do trabalho educativo um patamar profissional muito superior ao hoje existente, o que sugere uma espécie de reinvenção da profissão docente”. Para formar esse profissional, assistimos a uma proposição de formação restrita teoricamente e alargada em relação a suas ações. Em síntese, é necessário operar uma reconversão docente na qual o saber teórico sucumbe ao saber fazer.

Consideramos que esses sejam alguns dos elementos que compõem o debate acerca da formação de professores, observando-se, também, as particularidades no modo de apreender cada um desses encaminhamentos observáveis nos diferentes níveis e modalidades da educação, especificamente na Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as análises aqui empreendidas, consideramos que os “novos” encaminhamentos das políticas de Educação Especial proferidos nos documentos legais e orientadores, nacionais e estaduais, contêm muitos elementos que, historicamente, compõem a Educação e, especificamente, a Educação Especial. O mesmo ocorre na política de formação de professores, tanto inicial como continuada, na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Em ambos os casos, evidenciam-se as vertentes pedagógicas presentes há muito tempo nessa área (a médico-pedagógica e a médico-psicológica). Também se evidencia que as propostas de formação continuada e de formação inicial voltada aos professores que atendem os sujeitos da Educação Especial não rompem com o que vem sendo indicado para os professores de maneira geral. Esse fato fortalece as teses referentes à desintelectualização, instrumentalização, certificação e reconversão dos professores.

Isso significa que, mais uma vez na história, a formação de professores está no centro das preocupações políticas, não para que mudanças estruturais ocorram, mas para garantir mudanças que possibilitem a manutenção das relações existentes. Formar o professor da Educação Especial para assumir a perspectiva inclusiva como a que possibilitará uma nova visão sobre as relações concretas estabelecidas com os sujeitos da Educação Especial, sem tratar de suas condições objetivas (que dizem respeito ao diagnóstico, mas principalmente às condições sociais e econômicas desses sujeitos) é a expressão da subjetivação da exclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL.. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva:* direito à Diversidade. Brasília, DF, 2006a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em:28 nov. 2014

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 17, de 03 de julho de 2001*. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em:29 nov. 2014.

_____. *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em:29 nov. 2014

_____. *Resolução CNE n.º 1, de 15 de maio de 2006.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014

_____. *Resolução CNE/CEB n.º 4, de 02 de outubro de 2009.* Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014

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

EVANGELISTA, O. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, A. B. de; VIRIATO, E. O. (Org.). *Políticas educacionais e qualificação docente*. Cascavel: Assoeste, 2001. p. 13-30

_____; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: VII Seminario Internacional de la Red ESTRADO: "Nuevas Regulaciones en América Latina", 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: CLACSO, AGENCIA, 2008.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C.. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Rev. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (Org). *Marx, Gramsci e Vigotski*: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. Prefácio. In: NEVES, L. 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.

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

MAUÉS, O. 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, M. 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, p. 406-423, set./dez. 2006.

_____, SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Quatro teses sobre política de formação de professores. In: SALLES, H. e MICHELS, M.H. *Práticas Pedagógicas*: política, currículo e espaço escolar. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2011. p. 21 - 40.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Portal do Ministério da Educação*. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - PARFOR Presencial*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 10 jul. 2013.

MORAES, M. C. M. 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. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *GT 17*. Caxambu: 2007.

NEVES, L. M. W. (Org.). *Direita para o capital e esquerda para o social*: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

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

_____; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____; SCHNEIDER, M. C. Certificação e gestão de professores. In: VII Seminario Internacional de la Red ESTRADO: “Nuevas Regulaciones en América Latina", 2008, Buenos Aires *Anais...* Buenos Aires: CLACSO, AGENCIA, 2008.

_____; EVANGELISTA, O. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C. M. de; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, O. (Org.). *Formação de professores*: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

TRICHES, J. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia*: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014