

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO

MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
SANTA CATARINA: VERTENTES MÉDICO-PEDAGÓGICA E
PSICOPEDAGÓGICA COMO BASE DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Florianópolis (SC)

2011

MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
SANTA CATARINA: VERTENTES MÉDICO-PEDAGÓGICA E
PSICOPEDAGÓGICA COMO BASE DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Helena Michels

Florianópolis (SC)

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Lehmkuhl, Márcia de Souza

Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. [dissertação] / Márcia de Souza Lehmkuhl; orientadora, Maria Helena Michels. – Florianópolis, SC, 2011.

292 p.: il., tabs..

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Formação de professores. 2. Educação especial.
3. Políticas de inclusão. I. Michels, Maria Helena.
- II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU

MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
SANTA CATARINA: VERTENTES MÉDICO-PEDAGÓGICA E
PSICOPEDAGÓGICA COMO BASE DA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Florianópolis, 11 de agosto de 2011.

Profa. Célia Regina Vendramini, Dra.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Maria Helena Michels, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. José Geraldo Silveira Bueno, Dr.
Examinador
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Olinda Evangelista, Dra.
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra.
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Doutora Eneida Otto Shiroma
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu marido Marcus Antônio Lehmkuhl, pela sua dedicação, amor, companheirismo e compreensão em todo o período de curso, sempre me apoiando a continuar, e aos meus filhos Ycaro e Vitor, que me deram força e coragem para prosseguir nos meus estudos. Aos meus pais Iara e Luiz Alberto, pelo amor incondicional, entendendo os momentos de solidão que um estudo desta magnitude necessita. Aos meus sogros Antônio e Elisabete pelo apoio e torcida. A vocês, minha gratidão e meu carinho especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a minha orientadora, Professora Dra. Maria Helena Michels, pela dedicação, confiança, respeito e disponibilidade em todos os momentos. Agradeço a sua amizade e por me ensinar a desfazer equívocos, redefinir caminhos, intensificar estudos em relação à área da Educação Especial.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, no qual fui aluna, pela dedicação e compromisso com a educação, ajudando-me a reconstruir os meus fundamentos teóricos a partir do entendimento de análise crítica da realidade.

Às professoras Olinda Evangelista, Eneida Oto Shiroma, Rosalba Garcia, Roselane Campos e Patrícia Torriglia, pelos ensinamentos, apoio, incentivo e carinho.

Aos professores de Banca de qualificação e defesa, pela leitura criteriosa dos textos e considerações importantes com o intuito de qualificar o texto de dissertação. Agradeço especialmente ao Prof. José Geraldo Silveira Bueno, por ter aceitado participar das duas bancas e pela disponibilidade, contribuindo significativamente para a pesquisa e texto; à Prof^a Olinda Evangelista, pelo carinho dispensado em todos os momentos, pela generosidade nas correções, pelos ensinamentos teóricos importantes para minha formação acadêmica e pessoal; e à Prof^a Rosalba Cardoso Garcia, por todas as colaborações, reflexões antes e durante a construção desta pesquisa, sempre instigando para a qualificação do estudo e da área da Educação Especial.

A todos os integrantes do GEPETO e GEEP pelas leituras, discussões e trocas que colaboraram diretamente ou indiretamente para minha formação como pesquisadora. Especialmente a Jocemara Triches e Fabíola Borowsky, pelas indicações e contribuições teóricas, e a Graziela Maria Bereta Lopez, pela sua amizade e carinho.

Aos meus colegas e amigas de turma de Mestrado e linha: Educação, Estado e Políticas Públicas (2009.2), com quem compartilhei horas de estudos, de angústias, dúvidas, discussões, de alegrias e de crescimento pessoal e intelectual, no decorrer do curso e nas atividades festivas: Simone de Mamann Ferreira, Silvia Maria Martins, Roseli Terezinha Kuhnen, Mari Celma Matos Martins Alves e Geovani Zaperlon.

Aos meus colegas da Fundação Catarinense de Educação Especial, que mesmo de longe contribuíram de diferentes formas para a elaboração deste estudo, disponibilizando dados, colaborando com indicações, com apoio e incentivo, como Janice, Sérgio Bassetti, Esmeralda, Maria Stela, Vanessa, Malba, Glorinha, e especialmente as minhas amigas, irmãs, colegas, companheiras de todas as horas, Edite e Neusa, muito obrigada.

E por fim agradeço a todos meus familiares especialmente ao meu companheiro Marcus, aos filhos Ycaro e Vitor, aos meus pais Iara e Luiz, aos meus sogros Antônio e Bete, à cunhada Luciene (Nane) — fonte de inspiração para continuar nesta caminhada acadêmica —, aos meus irmãos Marcelo, Luciano e Danielle, aos cunhados Marlus e Alessandra (Lê) e sobrinhos Pedro e João, pelo carinho, força, boas energias, apoio e compreensão durante todo esse processo.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no período de 2005 a 2009, e verificar quais vertentes teóricas aparecem de maneira recorrente nessas formações. Para desenvolver tal análise, três procedimentos metodológicos foram encaminhados: levantamento e análise da produção acadêmica na área da educação, entre 2001 e 2010, sobre a temática pesquisada; análise dos documentos voltados para a formação continuada na área de Educação Especial em Santa Catarina; análise das políticas nacional e estadual de Educação Especial, buscando compreender qual perspectiva educacional foi proposta no período em tela para a formação continuada de professores no Estado de Santa Catarina, especificamente para a área aqui estudada. Buscaram-se fundamentos na abordagem do materialismo histórico dialético e as contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Fairclough (2001) e Ozga (2000), que foram fundamentais para a análise de documentos. As discussões referentes à Educação Especial se apoiaram nos estudos de Jannuzzi (2004 e 2006), Skrtic (1996) e Cambaúva (1988). Já sobre a formação de professores, as contribuições de Evangelista (2001), Moraes (2003), Shiroma (2003), Michels (2004 e 2005) e Bueno (1993, 2008 e 2009) foram de extrema relevância. Os dados analisados foram coletados nos Relatórios de Atividades Anuais da FCEE e em 195 propostas de cursos no período pesquisado, oferecidos pela FCEE. Com essa investigação identificamos, na formação continuada de professores, um predomínio de cursos destinados às Instituições Especializadas em Educação Especial. Tais cursos tiveram como foco as deficiências, as metodologias e a utilização de recursos. Também observamos a existência de cursos para a rede regular de ensino que tiveram como perspectiva a divulgação dos princípios da educação inclusiva, principalmente aqueles identificados na política estadual para a Educação Especial. Tanto os cursos voltados aos professores das escolas especiais como aqueles destinados aos professores das escolas regulares mantêm suas bases teóricas nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. Ao mesmo tempo são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista. Dessa forma, as proposições de formação continuada de professores para a Educação Especial do Estado de Santa Catarina não rompem com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente nas discussões centradas no

diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Especial. Política estadual.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the continuous teacher training in the area of Special Education proposed by the Fundação Catarinense de Educação Especial (Santa Catarina Foundation for Special Education) - FCEE, in the 2005-2009 period, and to learn which trend repeatedly appears in such training. The development of such analysis required three methodological procedures to be followed: survey and analyze academic production in the education area between 2001 and 2010 about the theme being researched; analysis of documents aimed at continuous training in the area of Special Education in Santa Catarina analysis of the national and state policies on Special Education, seek an understanding of which educational approach was proposed in the period in question for continuous teacher training in the state of Santa Catarina, specifically concerning the area being studied herein. The foundations for the dialectic historical materialism were sought, and contributions by Shiroma, Campos & Garcia (2005), Fairclough (2001), and Ozga (2000) were essential in the analysis of the documents. The discussions concerning special education were supported by studies by Jannuzzi (2004 and 2006), Skrtic (1996), and Cambaúva (1988). In turn, contributions by Evangelista (2001), Moraes (2003), Shiroma (2003), Michels (2004 and 2005), and Bueno (1993, 2008 and 2009) were of extreme relevance on teacher training. The data analyzed were collected from the Annual Activity Reports and from 195 course proposals during the researched period offered by FCEE. Following the investigation we identified that in continuous teacher training there was a predominance of courses aimed at specialized special education institutions. Such courses focused on the disabilities, methodologies and use of resources. We also noticed the existence of courses for the regular teaching network that approached the disclosure of the inclusive education principles, especially those identified by the state policy for Special Education. Both courses addressed to teachers in special schools and those for teachers in regular schools maintain their theoretical bases on medical-pedagogical and psychopedagogical trends. At the same time, such courses are marked out by a practical, instrumental and technical nature approach. This way, the continuous teacher training propositions for special education in the State of Santa Catarina do not break with the medical-pedagogical and psychopedagogical trends historically present in discussions centered on diagnostic, methods and techniques for special education subjects.

Key words: Continuous Teacher Training. Special Education. State Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Organograma da FCEE - 2010	98
Gráfico 1 - Cursos propostos pela FCEE - 2005 a 2009	114
Gráfico 2 - Cursos promovidos pela FCEE para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções científicas referentes a políticas de formação de professores na área da Educação Especial - 2001 a 2010	31
Tabela 2 - Formação continuada em Educação Especial no Estado de Santa Catarina, oferecida pela FCEE - 2005 a 2009	106
Tabela 3 - Cursos promovidos pela FCEE para a rede regular e Instituições Especializadas - 2005 a 2009	109
Tabela 4 - Cursos promovidos pela FCEE para a rede regular - 2005 a 2009	111
Tabela 5 - Cursos promovidos pela FCEE para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009	112
Tabela 6 - Categorias de diagnóstico dos sujeitos da Educação Especial nas propostas de cursos para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009	158
Tabela 7 - Termos encontrados em relação aos aspectos pedagógicos - 2005 a 2009	159
Tabela 8 - Foco dos trabalhos nas propostas de cursos para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009	161
Tabela 9 - Propostas de cursos da FCEE para a rede regular de ensino - 2005 a 2009	166
Tabela 10 - Categorias de diagnóstico dos sujeitos da Educação Especial nas propostas de cursos para a rede regular de ensino - 2005 a 2009	196
Tabela 11 - Termos relacionados aos aspectos pedagógicos nos projetos de curso para a rede regular de ensino - 2005 a 2009	198
Tabela 12 - Foco dos trabalhos nas propostas de cursos da rede regular de ensino - 2005 a 2009	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propostas de cursos de caráter pedagógico para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009 117

Quadro 2 - Propostas de cursos para a rede regular de ensino - 2005 a 2009 166

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro da produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - CAPES - 2000 a 2008	232
APÊNDICE B - Quadro da produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - ANPED - 2000 a 2009	234
APÊNDICE C - Quadro da produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - ANPED-Sul - 2000 a 2010	236
APÊNDICE D - Quadro sobre a produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - Seminário de Pesquisadores em Educação Especial - 2006 a 2009	237
APÊNDICE E - Quadro da produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - Portal da SciELO - 2000 a 2009	241
ÂPENDICE F - Quadro dos cursos dos Relatórios de Atividades Anuais - 2005 a 2009	242

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Modelo de Projeto de Curso da FCEE	287
ANEXO B - Ficha de Avaliação de Eventos da FCEE	289

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPED-Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAESP - Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEB - Câmara de Educação Básica
CED - Centro de Educação
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEUNIFRAN - Centro Universitário Franciscano
CNE - Conselho Nacional de Educação
CP - Conselho Pleno
DEPE - Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FME - Fundação Municipal de Educação
FOREESP - Formação em Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
GEEP - Grupo de Estudos em Educação Especial
GERED - Gerência Regional de Educação
GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão
GEPETO - Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho
GT - Grupo de Trabalho
IEs - Instituições Especializadas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
OM - Organismos Multilaterais
ONG - Organização não-governamental

OREALC - Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEDU - Programa de Pós-graduação em Educação
PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação
PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial
PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/RS - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
SC - Santa Catarina
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SDR - Secretaria de Desenvolvimento Regional
SED - Secretaria de Estado da Educação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEPA - Universidade Estadual do Pará
UERJ - Universidade Estadual de Rio de Janeiro
UDE - Universidad de la Empresa - Uruguai
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
UNISAL - Centro Universitário Salesiano do Estado de São Paulo
UNIVALI - Universidade do Vale de Itajaí
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP - Universidade de São Paulo

USP/RP - Universidade de São Paulo - Campus Ribeirão Preto

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
1.2 <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	33
1.3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	34
1.4 DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO LEGAL	37
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	42
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	44
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REFORMA EDUCACIONAL	44
2.2 A POLÍTICA NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	55
2.2.1 Educação e a política de inclusão	67
2.2.2 A Educação Especial e suas principais vertentes pedagógicas	71
3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA	80
3.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA	80
3.2 A HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICO	83
4 PROPOSTAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA	105
4.1 CURSOS PROMOVIDOS PELA FCEE SEGUNDO OS RELATÓRIOS	106
4.2 PROPOSTAS DE CURSOS CERTIFICADOS PELA FCEE	114
4.2.1 Propostas de curso para as Instituições Especializadas	115

4.2.2 Propostas de curso para o ensino regular	165
5 CONSIDERAÇÕES	204
6 REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	231
ANEXOS	286

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina e os cursos realizados pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)¹ no período de 2005 a 2009. Com base em Bernardo (2004, p. 10) compreendemos² que

a formação continuada dos professores diz respeito à formação do professor na escola e/ou no sistema de ensino. A formação que acontece no sistema de ensino considera tanto a educação formal que acontece fora das instituições formadoras, o que inclui os cursos de formação, atualização, oferecidos pela Secretaria de Educação, quanto os cursos realizados dentro do contexto escolar ou, até mesmo, em instituições formais de ensino.

Para desenvolvermos tais análises, examinamos as propostas de cursos de formação continuada na área da Educação Especial proposta pela FCEE. Além disso, cotejamos tais propostas com as políticas nacional e estadual de Educação Especial, buscando verificar qual vertente está presente de maneira recorrente nas formações, identificando e compreendendo qual perspectiva educacional foi proposta no período em tela para a formação continuada de professores no Estado de Santa Catarina, especificamente para a área aqui estudada.

O tema formação continuada de professores para a Educação Especial está presente em minha trajetória profissional desde 2002, quando me efetivei como pedagoga na Fundação Catarinense de Educação Especial e fui convidada a fazer parte do grupo de docentes da instituição. Esse grupo é formado por profissionais, preferencialmente efetivos, de diferentes áreas de atuação na FCEE, como pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e

¹ Como veremos mais adiante nesta dissertação, a FCEE, criada em 1968, é o órgão 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).

² Conjugarei os verbos na primeira pessoa do plural, pois este estudo é resultado de trabalho coletivo, fruto de discussões e diálogos constantes entre colegas do Grupo de Estudo em Educação Especial (GEEP) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), e principalmente, com minha orientadora.

professores. É atribuída a esse grupo a responsabilidade de exercer docência nas formações continuadas propostas ou solicitadas à FCEE para os profissionais das Instituições Especializadas (IEs) e da rede regular de ensino. Esses profissionais, segundo a Instrução Normativa nº 003/2010/FCEE (SANTA CATARINA 2010d), que dispõe sobre a formação continuada dos profissionais da FCEE, são selecionados pela Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação (GECEA)³.

A GECEA tem a responsabilidade de coordenar e promover a formação continuada dos professores na área da Educação Especial. Também é sua função analisar as temáticas solicitadas de cursos e encaminhá-las para os setores aos quais estão vinculados os profissionais do grupo de docentes que poderão desenvolver tais temáticas nos cursos de formação. Esses profissionais são escolhidos de acordo com sua área específica de atuação ou de estudo na instituição.

Não foi constatada nos documentos da FCEE, no período estudado, nenhuma diretriz ou normatização sobre a formação continuada de professores, indicando os encaminhamentos referentes à perspectiva teórica ou aos conteúdos a serem desenvolvidos durante as formações⁴.

Participando das formações continuadas de professores e fazendo assessorias pedagógicas nas escolas da rede regular de ensino e nas instituições especializadas, conveniadas com a FCEE, muitas questões foram me inquietando⁵, entre elas a desarticulação dos projetos propostos pelos diferentes centros de atendimento do campus da FCEE, como também dos profissionais do grupo de docentes, que trabalhavam as temáticas isoladamente, segundo seus conceitos de Educação Especial, suas concepções, princípios e conteúdos, o ecletismo teórico nas propostas de cursos contribuindo assim, para a fragmentação dos cursos.

Dessas inquietações começaram a surgir algumas questões: A fragmentação e a desarticulação entre as propostas de curso faziam parte da política de formação continuada de professores da FCEE? Quais os

³ A GECEA é subordinada à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) da FCEE. Ver organograma da FCEE, página 98.

⁴ Em 2010 foi aprovada a Instrução Normativa nº 003/2010/FCEE, que “dispõe sobre a capacitação dos Servidores Públicos Estaduais da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, a ser implementada pela Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE, através da Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação – GECEA, [...]” (SANTA CATARINA, 2010d). Essa instrução normativa tem como objetivo estabelecer regras para a capacitação dos servidores públicos da FCEE e não faz nenhuma menção à perspectiva teórica e aos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação continuada da FCEE.

⁵ Foi utilizada a primeira pessoa do singular por ser uma questão específica da pesquisadora.

encaminhamentos das políticas atuais, nacional e estadual, para a Educação Especial? A formação continuada de professores estava relacionada com as políticas atuais para a área?

Em 2004 o Ministério Público Federal disseminou, através de cartilha, os princípios de inclusão dos sujeitos da Educação Especial⁶ no sistema regular de ensino, divulgando à sociedade o direito ao acesso e permanência de todas as crianças na escola e a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva. Para discutir os encaminhamentos nacionais e as consequências no estado catarinense, a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) da FCEE convidou um grupo de técnicos da instituição para debater a política de Educação Especial de Santa Catarina, o que culminou na elaboração de um novo documento estadual que foi concluído em 2005, intitulado “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”.

Mesmo com os encaminhamentos desse documento, os conteúdos trabalhados nas propostas de cursos eram, de modo geral, centrados nas experiências desenvolvidas nos Centros de Atendimento da própria FCEE, demonstrando, muitas vezes, o distanciamento entre as diferentes propostas de formação e o proposto no documento da Política. Essas observações nos levaram a indagar sobre a política de formação continuada de professores na área e as propostas de cursos promovidos pela FCEE. Buscando no curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, elementos para compreender a realidade sobre a formação continuada.

No curso de mestrado, com as primeiras aproximações com os documentos e com as referências teóricas sobre esse tema, algumas questões foram norteando o estudo: Qual a formação continuada que o professor tem recebido na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina? Qual o modelo hegemônico dessa formação continuada? Qual a influência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na política de formação continuada de professores no estado catarinense? As propostas de formação continuada se compatibilizam com a política atual de Educação Especial do Estado de Santa Catarina? Qual o propósito das formações promovidas?

De acordo com a legislação atual do Estado de Santa Catarina,

⁶ Iremos utilizar no trabalho, o termo sujeitos da Educação Especial para identificar as pessoas com diagnóstico de deficiência mental, deficiência física, deficiência auditiva (surdez), deficiência visual (baixa-visão e cegueira), deficiências múltiplas, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como também, os termos pessoas com deficiência e ou sujeitos da Educação Especial para nos referirmos a esses sujeitos.

que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual (SANTA CATARINA, 2007), a formação continuada nessa área é de responsabilidade da FCEE, que deve estar articulada com as secretarias municipais e estadual de Educação e com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDRs)⁷, através das Gerências Regionais de Educação (GEREDs)⁸.

Segundo a Instrução Normativa nº 003/2010, formação continuada se refere a

ações de capacitação, [...] que contemplem tanto a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, [...] quanto o desenvolvimento de características comportamentais que contribuam na preparação do servidor público, para tornar-se agente e facilitador na prestação de serviços à sociedade e no aprimoramento dos processos (SANTA CATARINA, 2010d, p. 1).

O mesmo documento institucional afirma que a capacitação tem como objetivos qualificar e aperfeiçoar o servidor público, aumentando o seu conhecimento técnico para um melhor desempenho e soluções inovadoras para as demandas da Educação Especial do Estado de Santa Catarina, e também “fortalecer a administração pública estadual por meio da capacitação [e] a construção de um Estado ágil, transparente, eficiente e eficaz” (SANTA CATARINA, 2010d, p. 1) Observa-se aqui que a formação continuada assume um caráter técnico.

O termo capacitação vem sendo muito utilizado pelos organismos multilaterais⁹ para disseminar as reformas educacionais e as políticas centradas nos professores, alardeando noções de competência individuais desses profissionais (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008). O conceito de competências para os professores vem sendo baseado na prática docente e no alargamento da formação, com a proposta de

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

⁸ As Gerências Regionais de Educação fazem parte das SDR, com a função de gerenciar a educação nas regiões.

⁹ 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).

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 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”¹⁰ (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 prestação de serviços à sociedade e no aprimoramento dos processos” (SANTA CATARINA, 2010d, p. 1).

Por esse viés, a formação de professores passa a ser 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, 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).

Para Leher (2009, p. 228), a manutenção da hegemonia no campo educacional faz com que as “contradições fundamentais do capitalismo vão sendo evanescidas a ponto de se tornarem inertes”, passando a ser uma forma de “manejo da governabilidade por meio das políticas de alívio à pobreza.” (LEHER, 2009, p. 228).

E na área da Educação Especial essas questões não se colocam

¹⁰ 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).

de maneira diferente, a fragmentação, a desarticulação e o alargamento na formação continuada de professores na área, o caráter técnico baseado na prática e a centralidade dada ao professor nas políticas estadual e nacional, é que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo geral analisar a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela FCEE no período de 2005 a 2009. Para tanto, buscamos analisar a política estadual para a área de Educação Especial, relacionando-a à formação continuada de professores, e verificar quais vertentes pedagógicas aparecem de maneira recorrente nas propostas de formação elaboradas pela FCEE, analisando as proposições dos cursos.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O período escolhido como recorte temporal neste estudo, 2005 a 2009¹¹, está diretamente relacionado com a implantação do mais recente documento que organiza a Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006). Cabe ressaltar 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, 2005).

A análise documental foi o procedimento de pesquisa do qual lançamos mão para desenvolver as análises dos documentos eleitos como base empírica desta investigação. Elegemos como *corpus* documental os 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.

Como referência para a análise dos documentos, as orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2009) foram fundamentais. Shiroma, Campos e Garcia (2005) consideram que os textos devem ser lidos em relação ao contexto histórico em que foram produzidos e confrontados com outros documentos elaborados na mesma época e local, pois, “palavras importam” (SHIROMA, CAMPOS

¹¹ Neste período o governador do Estado de Santa Catarina era Luiz Henrique da Silveira (PMDB), que foi eleito em dois mandatos: o primeiro de 2003 a 2006 e o segundo de 2007 a 2010.

E GARCIA, 2005, p. 1) e produzem uma “hegemonia discursiva” (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 2) com conceitos, conteúdos e discursos disseminados massivamente por meio de documentos oficiais e oficiosos.

Para Evangelista (2009, p. 1-2), os documentos sobre as políticas educacionais “expressam não apenas diretriz para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.” O “documento é história” (EVANGELISTA, 2009, p. 2) e eles não são “aleatórios e arbitrários” (EVANGELISTA, 2009, p. 4); são consequências das práticas sociais e expressões da “consciência humana possível em um dado momento histórico” (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

Para o desenvolvimento desta pesquisa também efetuamos levantamento das produções científicas na área da Educação Especial, no período de 2001 a 2010, em diferentes bancos de dados do meio acadêmico. Consideramos 2001 como um marco importante da política nacional para a educação, com a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução nº. 2/2001 CNE/CEB, que estabelece, no seu Artigo 8º: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. O Artigo 18º § 4º determina: “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, Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001a). Estabelecemos 2010 como o ano de finalização desse balanço, considerando prudente não avançarmos nessa busca para garantir uma análise mais pontual e apurada dos dados levantados.

O sistema de busca dessas produções está relacionado aos temas: políticas de educação, formação de professores, formação continuada e educação especial. Foram consultados o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dos Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul), dos Seminários Nacional de Pesquisa em Educação Especial¹² e os periódicos

¹² Os Seminários de Pesquisadores da Educação Especial são encontros entre pesquisadores da Pós-graduação na área da Educação Especial, congregando basicamente 18 Programas de Pós-graduação em Educação de universidades brasileiras das diferentes regiões do país.

acadêmicos do Portal SciELO.

O número de trabalhos encontrados foi bastante expressivo. No Portal da CAPES, as dissertações de mestrado referentes à formação de professores, formação docente, educação especial e políticas de educação totalizaram 6.541 produções acadêmicas, das quais 3.549 relativas à formação de professores, 1.157 trabalhos com verbete formação docente, 769 em educação especial e 422 alusivas a políticas em educação. Em relação aos trabalhos sobre formação continuada de professores, encontramos 644 produções acadêmicas. As investigações de doutorado com os mesmos verbetes somaram 1.657, sendo 857 delas sobre formação de professores, 250 abordando a formação docente e 132 sobre formação continuada de professores. Na área da Educação Especial, acessamos 168 teses de doutorado e 107 em políticas em educação. Esses dados demonstram que a temática de formação de professores vem ganhando destaque no campo da educação e que também está presente no campo específico da Educação Especial.

Na busca feita no Portal da CAPES, somando as pesquisas relacionadas ao tema educação especial em nível de mestrado e doutorado, obtivemos 937 trabalhos. Os que centraram seus estudos na formação de professores totalizaram 4.406 e com a temática políticas em educação, 529 pesquisas. Esse volume de pesquisas exigiu refinamento da busca. Fizemos então nova procura, entrecruzando os verbetes educação especial, políticas em educação, formação de professores e formação continuada, chegando a um total de 29 produções científicas que versavam sobre as políticas de formação de professores, política de formação continuada de professores e formação de professores na área da Educação Especial, o que reduziu significativamente o número de trabalhos encontrados no banco de dados. Mais um entrecruzamento foi necessário, utilizando como estratégia a leitura dos títulos dos estudos apresentados, resultando em 11 trabalhos que trataram especificamente sobre as políticas de formação continuada de professores na Educação Especial.

Na sequência buscamos, nos bancos de dados dos periódicos acadêmicos, seminários e encontros nacionais e regionais, as temáticas nas áreas específicas da Educação Especial, políticas em educação, formação de professores e formação continuada, relacionando os verbetes entre eles. Na consulta aos arquivos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da ANPED-Sul, consideramos a proposta de organização dos eventos e os grupos de trabalho (GT). Já nos anais de diversas edições do Seminário de Pesquisadores da Educação Especial e nos periódicos acadêmicos, a

busca foi realizada a partir da leitura dos títulos dos trabalhos e dos resumos dos artigos.

No levantamento dos estudos apresentados nos encontros da ANPED e ANPED-Sul selecionamos três grupos de trabalho: GT 05- Estado e políticas públicas, GT 08- Formação de professores e GT 15- Educação Especial. Observamos que a temática formação de professores teve um número significativo de estudos, com 106 trabalhos, sendo 28 na área da Educação Especial e 38 no campo de políticas de educação. Dos trabalhos apresentados na ANPED-Sul encontramos nove na área da Educação Especial, 17 discutindo as políticas de educação e 45 focando o tema formação do professor. Todos os estudos publicados nos anais dos Seminários de Pesquisadores da Educação Especial enfatizam a Educação Especial, já que se trata de evento específico dessa área. Nessa busca, 21 trabalhos tinham como foco central a formação de professores.

Os artigos científicos encontrados em periódicos acadêmicos do Portal SciELO somaram 77 com ênfase em Educação Especial, quatro em políticas de educação e 17 em formação de professores. Diante da grande concentração de artigos encontrados, foi necessário, mais uma vez, o entrecruzamento dos verbetes educação especial, políticas de educação, formação de professores e formação continuada de professores. A verificação se pautou na leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves dos trabalhos selecionados.

Com uma quantidade bastante expressiva de produções nos diferentes bancos de dados, realizamos a leitura dos títulos dos trabalhos, dos resumos das produções acadêmicas e das palavras-chaves. Nessa análise foram encontradas 19 produções acadêmicas referentes a temáticas em política de formação de professores na área da Educação Especial e 28 na perspectiva da educação inclusiva, totalizando a seleção em 47 produções acadêmicas, reunidas na Tabela 1.

Tabela 1 - Produções científicas referentes a políticas de formação de professores na área da Educação Especial – 2001 a 2010

Banco de produções científicas	Política de formação de professores na Educação Especial	Política de formação de professores na educação inclusiva
	Trabalhos Acadêmicos	Trabalhos Acadêmicos
Teses e	01 tese	06 dissertações

dissertações da CAPES	04 dissertações	
Encontros da ANPED	04	04
Encontros da ANPED-Sul	03	01
Seminário de Pesquisadores em Educação Especial	05	14
Portal do SciELO - Periódicos	02	03
Total	19	28

Fonte: Portal da CAPES (2009), ANPED (2009), ANPED-Sul (2010), Anais dos Seminários de Pesquisadores (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009) e Portal SciELO (2009)

Na Tabela 1 pode-se perceber a concentração de pesquisas sobre a temática “política de formação de professores na educação inclusiva”, com 28 trabalhos encontrados nos bancos de dados selecionados. No Portal da CAPES fizemos a leitura dos resumos e identificamos 11 produções acadêmicas que discutiram as políticas de formação de professores na área da Educação Especial e/ou na perspectiva da educação inclusiva (ver Apêndice A). Na consulta aos anais dos encontros da ANPED e da ANPED-Sul obtivemos, respectivamente, oito trabalhos (Apêndice B) e quatro estudos apresentados (Apêndice C). Nos arquivos das edições investigadas do Seminário de Pesquisadores em Educação Especial encontramos 19 trabalhos acadêmicos que abordaram a política de formação de professores em Educação Especial (Apêndice D). Selecionamos mais cinco artigos científicos no Portal da SciELO (Apêndice E).

Na busca das produções acadêmicas foi realizado o levantamento da esfera administrativa estudada nas pesquisas e verificou-se que 14 trabalhos eram relativos à formação de professores das redes municipais e somente quatro trabalhos, desse levantamento, estudaram a formação de professores das redes estaduais de ensino. Para uma maior organicidade na dissertação, optamos em discutir os dados do balanço de produções acadêmicas no decorrer do trabalho.

1.2 CORPUS DOCUMENTAL

Para selecionar o *corpus* documental elegemos vários documentos legais, nacionais e estaduais, para tentar entender as diretrizes para a educação e especialmente para a Educação Especial em Santa Catarina. Entendemos por documentos de políticas educacionais todas as “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livro de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos”, considerando que “não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente” (EVANGELISTA, 2009, p. 1). Segundo a autora, todos os documentos possuem relevância, em diferentes graus, e representam as determinações históricas presentes no cerne do *corpus* documental.

Analisamos os documentos orientadores estaduais da área da Educação Especial, como os relatórios de atividades de 2005 a 2009 da FCEE, as propostas de cursos do mesmo período certificados pela FCEE, as legislações nacional e estadual da área da educação que trata da formação de professores e da Educação Especial, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a).

Os documentos nacionais e catarinenses analisados neste estudo não estão separados em legais e propositivos. São considerados, para efeito desta investigação, fortemente imbricados e articulados para dar contorno à política de formação em foco. Iniciaremos as discussões com os documentos estaduais vigentes na área da educação e Educação Especial, como a Lei Complementar nº 170 (SANTA CATARINA, 1998), que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação; a Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a) da FCEE/SED; a 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 o Programa Pedagógico da FCEE/SED (SANTA CATARINA, 2006c), que organiza os serviços de educação especial na rede estadual de ensino.

Em relação aos documentos nacionais, foram analisadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN) — Lei nº 9394 (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).

1.3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

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. Marx contribui para a compreensão da essência sobre essa temática com seus estudos sobre a lei dos fenômenos e a sua contextualização histórica para transformar a realidade social. Os estudos de Gramsci contribuem para entender as relações e mediações entre o Estado e as políticas liberais, dando ênfase aos conceitos de hegemonia, práxis, sociedade civil e consciência crítica.

Para análise social do discurso e sua intertextualidade contamos com as contribuições de Fairclough (2001). Buscamos subsídios em Ozga (2000) para análise de texto e em Shiroma, Campos e Garcia (2005) para análise de documentos. As discussões referentes à Educação Especial se apoiaram principalmente nos estudos de Jannuzzi (2004, 2006), Skrtic (1996) e Cambaúva (1988), e as relativas à formação de professores em Evangelista (2001), Moraes (2003), Shiroma (2003), Michels (2004, 2005) e Bueno (1993, 2008, 2009).

Fairclough (2001) utiliza o termo “discurso” para afirmar que a linguagem é uma forma de prática social, existindo boas razões para a utilização do discurso como ação que contribui para a manutenção da sociedade, mas também para transformá-la, ou seja, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

O autor contribui com a análise de discursos, inclusive aqueles referentes a estudos sobre formação de professores, através da descrição do texto e da interpretação da análise da “prática discursiva” e da

“análise da prática social”, enfatizando a força dos enunciados, a coerência dos textos e a intertextualidade. Ele argumenta que, sendo a linguagem socialmente construída, os textos trazem marcas do processo sócio-histórico de sua produção e das estruturas ideológicas que os sustentam, o que torna fundamental analisar esses dois elementos e a produção de sentido na interação de indivíduos ou grupos com esses textos. Considerando que a ideologia é muitas vezes naturalizada e automatizada e que “os sentidos são produzidos por meio da interpretação”, defende a “consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120), o que possibilita mudanças na ordem do discurso.

Ozga (2000) trata da construção textual, possibilitando uma investigação aprofundada, um trabalho intelectual relacionando teoria e metodologia com análise dos documentos da política como campo de disputa das proposições ideológicas. Para ela, a investigação é

um terreno de luta no qual o contexto político atual exerce uma influência poderosa: é insuficiente pensar a metodologia como apenas preocupada com procedimentos técnicos e com os processos de recolha de dados. As metodologias estão relacionadas com as narrativas mais amplas [...]; refletem escolhas que se baseiam na orientação da investigação sobre a política, que por sua vez influencia o tópico e as fontes a que recorrer acerca do problema em questão (OZGA, 2000, p. 201).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) colaboram para uma análise das políticas, dos discursos hegemônicos e da ideologia, com base nos conceitos, conteúdos e discursos presentes ou ausentes nos documentos oficiais e textos políticos como contextos de influências. De acordo com as autoras, houve uma “proliferação de documentos” nos anos 1990, fruto das propostas de implementação¹³ das reformas educacionais, causando uma avalanche de estudos, porém, muitos deles sem a preocupação de análise do discurso, o que colabora para uma “hegemonia discursiva”. Para compreender esses fenômenos e intervir

¹³ Utilizamos o termo implementação para designar complementação ou reestruturação dos serviços.

criticamente nos discursos e propostas, “é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos [...] que realizam as mudanças” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Evangelista (2001), Moraes (2003) e Shiroma (2003) discutem as políticas de formação de professores, substanciando o entendimento sobre como as reformas educacionais, principalmente dos anos 1990, interferiram na formação de professores e como a construção de um novo perfil dos trabalhadores gerou novas demandas para a educação brasileira. Essas demandas influenciaram fortemente a área da Educação Especial e a formação de professores em serviço.

Já Bueno (2008, 2009) contribui de maneira significativa na análise da formação de professores na área da Educação Especial, discutindo conceitos utilizados na área, as correntes teóricas e políticas e o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência.

Michels (2004, 2005) trata da formação de professores na área da Educação Especial e as ambiguidades estruturais na formação docente no Brasil. Enfatiza a ratificação do modelo médico-psicológico em detrimento do modelo educacional no atendimento dos alunos considerados com deficiência e, conseqüentemente, na formação dos professores. Em outro estudo, Michels (2010) analisa os documentos das políticas atuais de inclusão no estado brasileiro e a formação de professores.

Jannuzzi (2004, 2006), Skrtic (1996) e Cambaúva (1988) ajudam a entender como a Educação Especial vem se organizando ao longo da história e quais as concepções vigentes na área. Cabe ressaltar, segundo Jannuzzi (2004, p. 10), “que esta forma de agrupamento não implica que haja homogeneização de posições dos protagonistas de uma época, isto é, que todos tenham pensado e agido assim, bem como que sejam formas ‘puras’, ou seja, só nos aspectos salientados”.

Sob esse viés é que buscamos desenvolver a presente investigação sobre formação continuada dos professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, analisando a proposta de formação da Fundação Catarinense de Educação Especial no período de 2005 a 2009.

1.4 DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO LEGAL

A FCEE organiza os seus serviços e a formação de professores na área da Educação Especial com base em vários documentos legais, como a Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Resolução nº 02/2001/CNE/CEB, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina de 2006 e a Resolução nº 112/2006/CEE/SC.

A LDBEN, em seu artigo 58, afirma que se entende por Educação Especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 36). Mesmo sendo definida como uma modalidade de educação escolar, o atendimento de sujeitos da Educação Especial 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.

Segundo Kassar (2007), com a promulgação da LDBEN em 1996, as escolas brasileiras estavam sendo chamadas a atender a todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais e não somente os sujeitos da Educação Especial. Para a autora, sujeitos com necessidades educacionais especiais são todos aqueles que de alguma forma foram excluídos do sistema de ensino, com “diferenças éticas, sociais, culturais ou de qualquer ordem [que] passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (KASSAR, 2007, p. 23).

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). Esse encaminhamento da LDBEN regulariza o atendimento educacional aos sujeitos da Educação Especial nas Instituições Especializadas, diferenciando a educação das pessoas com diagnóstico de deficiência e as sem diagnóstico. Ao longo da história na área da Educação Especial esse é o modelo vigente de atendimento educacional a esses sujeitos, um atendimento diferenciado e segregado.

Em 2001 foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 02, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e a Educação Especial, como modalidade da educação escolar, passou a ser considerada como

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais¹⁴, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 69).

Como podemos perceber, a Resolução nº 02/2001/CNE/CEB corrobora o encaminhamento da LDBEN de 1996. O documento prevê que a Educação Especial poderá “substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001a, p. 69), legitimando o sistema educacional paralelo em instituições especializadas na área da educação especial. A respeito desse aspecto, Michels (2004, p. 2) comenta:

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.

Assim, as Instituições Especializadas de Educação Especial vêm atendendo alunos com diagnóstico de deficiência e transtornos invasivos do desenvolvimento¹⁵ em diferentes serviços educacionais realizados por professores nesse sistema paralelo de ensino. Os serviços são disponibilizados a sujeitos da Educação Especial de todas as idades, de bebês a pessoas em processo de envelhecimento com diagnóstico de

¹⁴ A Resolução nº 02/2001/CNE/CEB utilizada a terminologia “educandos que apresentem necessidades educacionais especiais” para identificar os sujeitos da Educação Especial. Nesta investigação centraremos nossas análises na formação de professores para a Educação Especial que tem como público-alvo de suas políticas os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹⁵ De acordo com a Resolução nº 112/2006/CEE/SC, transtornos invasivos do desenvolvimento se caracterizam por anormalidades qualitativas em interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. A categoria transtorno invasivo do desenvolvimento está inserida no transtorno global do desenvolvimento.

deficiência, serviços nos níveis de educação infantil com um caráter reabilitatório; de ensino fundamental, substituindo a obrigatoriedade de ensino para esta faixa etária; de educação profissional, para o encaminhamento ao mercado de trabalho e ocupacional para os mais idosos.

No mesmo ano da publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, o Estado de Santa Catarina, através das secretarias da Educação, do Desenvolvimento Social e da Família, da Saúde e da Fundação Catarinense de Educação Especial, organizou a Política de Educação Inclusiva (SANTA CATARINA, 2001). Esta foi respaldada pela Resolução nº 01/1996 do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), que fixou as normas para a Educação Especial no sistema de ensino de Santa Catarina e estabeleceu, em seu Artigo 1º: “A Educação Especial deve ser entendida como um processo interativo, que visa à prevenção, o ensino, a reabilitação e a integração social de pessoas com necessidades educativas especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos e educacionais específicos” (SANTA CATARINA, 1996, p. 1).

Em 2006 o governo estadual aprovou a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, da qual destacamos o seguinte trecho:

A educação especial deve ser entendida como processo interdisciplinar que visa à prevenção, o ensino e a reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão¹⁶ mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos (SANTA CATARINA, 2006a, p. 21).

Atualmente, o documento que normatiza a Educação Especial no sistema estadual de educação é a Resolução nº 112/2006/CEE/SC, que a define como “modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com deficiência, condutas

¹⁶ O documento utiliza o termo inclusão de forma genérica e não define se está tratando da inclusão social ou educacional.

típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 1).

Podemos perceber que a utilização das terminologias foi se mantendo nos documentos com algumas variações. Na LDBEN a população atendida na Educação Especial são os “educandos portadores de necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1996, p. 36), a Resolução nº 02/2001/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 substituiu a Resolução nº 01/1996/CEE/SC, os sujeitos da Educação Especial são definidos como aqueles com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação.

Observa-se a ausência de consenso nos documentos quando da utilização de terminologias para definir os sujeitos da Educação Especial, esta ausência também foi percebida nas produções acadêmicas da área. A expressão “sujeitos com necessidades educacionais especiais” inclui vários outros sujeitos que são excluídos do meio social. Os sujeitos com deficiência constituem apenas um dos segmentos. Segundo Bueno (2008, p. 50), “o termo ‘necessidades educativas especiais’ abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”. Para o autor (1997), 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” (BUENO, 1997, p. 159). Assim, as terminologias utilizadas para identificar esses sujeitos foram muitas ao longo da história (JANNUZZI, 1985; BUENO, 1997; KASSAR, 1999).

Nos documentos catarinenses, a área da Educação Especial é entendida como a que promove o “processo interativo” ou “processo interdisciplinar” e tem como metas “a prevenção, o ensino e a reabilitação”. Há uma clara relação entre a educação e as áreas da saúde e da assistência social no atendimento educacional dos sujeitos da educação especial.

Inserida nesse contexto, a FCEE mantém, em seu campus, Centros de Atendimento que realizam trabalhos na área da saúde, como avaliação diagnóstica, reabilitação e habilitação de sujeitos da educação

especial; atendimentos educacionais em diferentes áreas da Educação Especial e educação profissional; e serviços de assistência social, com programas de convivência para pessoas com deficiência mental em processo de envelhecimento.

A Resolução nº 112/2006/CEE/SC, que fixa as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, regulamenta os serviços e os encaminhamentos da política catarinense em uma perspectiva de inclusão educacional dos sujeitos da educação especial no âmbito do atendimento na rede regular pública de ensino e nos Centros de Atendimento Educacional Especializados na área da Educação Especial – CAESPs (SANTA CATARINA, 2006b).

A FCEE assume grande importância no estado catarinense, tanto na elaboração e implementação de políticas para a área de Educação Especial quanto no que concerne à formação continuada de professores. Para entendermos, então, como a formação continuada de professores oferecida pela FCEE está organizada, apresentaremos a estrutura de seu *Campus* por meio dos Centros de Atendimento Especializados, pois, em grande medida, a formação oferecida é desenvolvida com a utilização dessa mesma estrutura. Muitas propostas de cursos que serão analisadas neste estudo foram indicadas pelos diferentes centros e pelo Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação do *Campus* da FCEE com o objetivo de formar professores para atuar na FCEE, nas Instituições Especializadas na área da Educação Especial e na rede regular de ensino.

A formação continuada proposta pela FCEE é organizada a partir das solicitações de temáticas dos Centros de Atendimento da instituição, solicitações das GEREDs, das secretarias municipais e estadual de Educação, seguindo as orientações da FCEE, que incluem elaboração de formulário de projeto de curso (Anexo A) e solicitação de certificação, agendamento prévio na FCEE, além das recomendações dos documentos legais que norteiam a Educação Especial no Brasil e em Santa Catarina.

De acordo com o artigo 16 do Decreto nº 2.633/2009, que aprova o Regimento Interno da FCEE, compete aos Centros de Atendimento Especializado “o planejamento, organização, coordenação, execução e avaliação dos programas de atendimento inerentes à sua área de atuação, no âmbito da Fundação” (SANTA CATARINA, 2009, p. 13).

Atualmente a instituição possui um Núcleo de Atendimento dedicado à área de altas habilidades/superdotação e oito Centros de Atendimento responsáveis pelas áreas: avaliação diagnóstica, reabilitação, educação física, deficiência visual, deficiência auditiva e

deficiência mental. Para a área da deficiência mental são dedicados três Centros: Centro de Ensino e Aprendizagem (CENAP), Centro de Educação e Trabalho (CENET) e Centro de Educação e Vivência (CEVI). O CENAP atua com dois serviços: Serviço Pedagógico Específico (SPE) e Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). O SPE atende a “faixa etária de 7 a 14 anos com diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos cognitivos, associado ou não a outras deficiências e/ou transtorno global do desenvolvimento com baixa funcionalidade” e o SAEDE, alunos com “diagnóstico de Deficiência Mental e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento/TGD, frequentando etapas e modalidades da Educação Básica”. O CENET é responsável por “desenvolver metodologias na área da educação profissional, implantando e implementando as políticas de inclusão da pessoa com diagnóstico de deficiência e ou transtorno global do desenvolvimento - TGD, com idade igual ou superior a 14 anos”. O CEVI atende “adultos em processo de envelhecimento com deficiência mental, com a finalidade de proporcionar vivências que os conduzam a uma melhoria na qualidade de vida, através de apoios multidisciplinares”.¹⁷

As propostas de cursos especificamente para os professores das Instituições Especializadas têm relação direta com a organização dos Centros de Atendimento Especializados da FCEE.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação apresenta o caminho percorrido na pesquisa sobre a formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, proposta pela FCEE. Na *Introdução* apresentamos os objetivos, os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, o *corpus* documental que a compõe, assim como uma breve apresentação do contexto legal sobre Educação Especial.

No segundo capítulo — *A formação de professores na reforma educacional brasileira e na área da educação especial* — abordamos a formação de professores nos períodos de reforma educacional no Brasil, nos anos 1990 e 2000, destacando as influências dessas reformas sobre a formação de professores na área da Educação Especial. Dividimos este

¹⁷ Os dados foram retirados do site da FCEE, da página sobre os Centros de Atendimentos Especializados (FCEE, 2010).

capítulo em duas partes, uma para discutir influências da reforma educacional na formação de professores e outra sobre a política nacional e a formação de professores na área da Educação Especial — aqui apresentamos as reflexões referentes à educação e à política de inclusão, além da Educação Especial e suas principais vertentes pedagógicas.

A Política de Formação Continuada de Professores na área da Educação Especial em Santa Catarina é discutida no terceiro capítulo, que dividimos em duas partes: a primeira aborda especificamente a política de formação de professores e apresenta as análises em relação aos documentos que regulamentam e norteiam a educação no estado; a segunda trata da contextualização histórica da Educação Especial e da Fundação Catarinense de Educação Especial, demonstrando as influências que esta instituição exerce na formação continuada de professores na área da Educação Especial.

No quarto e último capítulo — *Propostas para formação continuada de professores da Educação Especial em Santa Catarina* —, descrevemos e analisamos as propostas de formação continuada de professores no estado, utilizando informações contidas nos relatórios de atividades anuais da FCEE e nas propostas de cursos certificados pela Fundação e destinados aos profissionais das Instituições Especializadas e da rede regular de ensino.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos algumas conclusões sobre a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela FCEE que este processo de investigação possibilitou. Temos clareza que as constatações que fizemos não se esgotam neste estudo, mas sim possibilitam novas reflexões.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo abordamos a formação de professores na reforma educacional nas décadas de 1990 e 2000 no Brasil, especialmente a que se refere à Educação Especial. Compreendemos que a formação de professores para área da Educação Especial faz parte dessa reforma e está permeada de termos como inclusão, diversidade, respeito às diferenças, 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 hegemônica¹⁸.

Organizamos este capítulo em dois blocos que consideramos fundamentais. O primeiro trata da formação de professores na reforma atual (anos de 1990 e 2000), os encaminhamentos para a educação e a formação de professores. Buscamos desenvolver análises em relação à educação e à política de inclusão, um dos encaminhamentos da reforma que vem atingindo diretamente a área da Educação Especial. No segundo apresentamos a formação de professores na Educação Especial, debatendo as modificações especificamente nessa área, com as proposições reformadoras na política nacional e a formação de professores, bem como as vertentes pedagógicas que embasam a área da Educação Especial ao longo do tempo e estão mantidas nas proposições atuais.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REFORMA EDUCACIONAL

A reforma educacional, iniciada no Brasil na década de 1990, teve como um de seus focos centrais a formação de professores. É fruto de políticas balizadas por recomendações de organismos multilaterais, como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a

¹⁸ 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”. É 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).

Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) da UNESCO. As orientações desses organismos interferiram nos encaminhamentos legais e propositivos da educação brasileira e na formação de um novo perfil de trabalhador da educação (MORAIS, 2003). Para Maués (2003, p. 93), “alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios da educação, sobretudo no caso de países em desenvolvimento”.

A autora indica que as reformas educacionais são frutos das mudanças na estrutura da sociedade e no processo de trabalho, passando a exigir outro tipo de formação para os trabalhadores, mais “flexível, eficiente e polivalente” (MAUÉS, 2003, p. 91). Com a formação de professores essa lógica se mantém, ou seja, a formação tem como finalidade atender as exigências do mercado e a construção de uma sociedade do conhecimento¹⁹.

Para Frigotto (2010) a sociedade do conhecimento traz embutidos conceitos como qualidade total, formação para a competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente. Maués (2003, p. 97) considera que, na sociedade do conhecimento,

a educação estaria contaminada pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade. Esses aspectos da educação como mercadoria são reforçados pelos discursos oficiais com os argumentos da necessidade de adaptar a educação às mudanças que a ‘sociedade do conhecimento’ exige por parte da escola.

Moraes (2003, p. 8) destaca que “o processo reformista se fez legitimar pela arquitetura de um forte clima de consenso na sociedade”, sendo alardeado como a única forma de resolver os problemas da educação no Brasil. Com esse processo reformista foram disseminados “conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciaram as reformas almeçadas para a

¹⁹ Segundo Hostins (2006, p. 34), “‘sociedade do conhecimento’ é uma expressão empregada, notadamente a partir dos últimos dos anos da década de 1970 e que se acentua nos anos de 1990, para designar as mudanças ocorridas na sociedade em decorrência da globalização, da retração da ação do Estado em favor das grandes corporações e do livre fluxo de capitais, do fortalecimento das redes de informação e das revoluções tecnológicas sucessivas que proporcionaram os meios para a disseminação do espírito de comercialização do conhecimento”.

educação brasileira e latino-americana” (MORAES, 2003, p. 9).

Tais conceitos, categorias e termos também foram utilizados na área da Educação Especial, que passou a adotar expressões como educação inclusiva, competência, sociedade civil, solidariedade, equidade e sujeito de direitos, disseminando determinadas formas de encaminhamento de política e conseqüentemente de formação de professores. No caso específico desta área, esses conceitos se coadunam à proposição de uma política inclusiva.

Segundo 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 [...]”. A autora fala sobre essa população excluída do sistema capitalista em tempos de neoliberalismo²⁰:

O que se chama de ‘população excluída’ encontra sua ‘inclusão’ na lógica capitalista. Estamos falando, portanto, de uma ‘exclusão’ funcional ao sistema. As políticas de inclusão não superam essa exclusão/inclusão fundante no capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ‘ajustamento’ ou ‘acomodamento’ da relação entre capital e trabalho (KASSAR, 2007, p. 22).

A sociedade capitalista, para se manter, chama a reforma educacional para disseminar conceitos, categorias, expressões e termos, para implantar um “pensamento único” (MAUÉS, 2003, p. 90), compatível com os ideais hegemônicos, ou seja, a reforma “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (SADER, 2008, p. 15).

As políticas neoliberais marcaram, com profundas alterações, todas as dimensões da sociedade com um amplo processo de valorização do capital e a centralização em instituições financeiras, operando grandes mudanças no âmbito econômico. Transformações importantes também ocorreram nas dimensões políticas e ideológicas, onde o bem-

²⁰ Neoliberalismo é um fenômeno distinto do liberalismo clássico, pois foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar, contra a ameaça à liberdade, não somente econômica, mas política. Não se limita somente ao campo educacional; é uma redefinição ampla das esferas sociais, políticas e econômicas. É um complexo processo de construção hegemônica (ANDERSON, 1995).

estar das pessoas se concentrava nos princípios da individualidade, com sólidos direitos à propriedade privada, mercado livre e livre comércio (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010). Para os autores, a implantação das propostas neoliberal na sociedade mundial foram difundidas através de “estratégias educadoras assumidas pelas corporações, meios de comunicação e outros aparelhos privados de hegemonia que compõem a sociedade civil, como universidades, escolas, igrejas e associações profissionais” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 69).

As estratégias neoliberais resultaram em mudanças estruturais na sociedade, fazendo-se presentes no senso comum, na política e na educação escolar, disseminando a “ideologia da sociedade do conhecimento e da informação” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 72). Um dos instrumentos valiosos para a formação desse consenso foi a educação, que os autores denominam “uma nova pedagogia da hegemonia”, com princípios presentes em todos os níveis de escolarização com o objetivo de formar um novo tipo de homem social.

Shiroma, Morais e Evangelista (2007) acentuam que os discursos padronizados vão sendo modificados de acordo com as regiões, assim como sua implantação. Dale (2004, p. 423) considera que esses discursos padronizados, assumidos pelos Estados-nação fazem parte de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”²¹, mas são modificados a partir das realidades locais. Shiroma, Morais e Evangelista (2007) enfatizam que as políticas públicas não são estáticas, são mediadas pelas lutas, disputas e os confrontos de ideais; por isso, “uma análise das políticas sociais obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonismos e complexos processos sociais que com ele se confrontam” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

A reforma educacional, segundo Moraes (2003, p. 8), 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).

²¹ “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, [...] são forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstruem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 423).

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’”.

É nesse panorama de reformas que as políticas educacionais são implantadas e implementadas, influenciando as dinâmicas educacionais e as formações de professores. Desse modo, a requalificação dos professores é dada pelas proposições políticas, como eixo principal da formação visando à profissionalização dos professores²². Segundo Shiroma (2003, p. 74), “a profissionalização difundiu-se como um modelo globalizador de formação de professores, meta para todos os países, mas que inspirou diretrizes distintas quando se tratou de sua posição na divisão internacional do trabalho, entre países centrais e periféricos”.

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. Como afirmam Shiroma, Morais e Evangelista (2007, p. 11), “o discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos”. Segundo Shiroma (2003), a reforma educacional propunha formação continuada, com o propósito de orientar a prática pedagógica e a resolução de problemas imediatos.

Nessa abordagem, a formação continuada é entendida como um processo de formação constante e em todos os lugares se aprende. “Afinada aos novos tempos, a própria LDBEN estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar [...] propõe o ensino por módulos, que permite a alternância entre períodos de ocupação e de estudo” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 11).

Marin e Bianchini (2010) ressaltam que os encaminhamentos da LDBEN/1996, em relação à formação de professores, e também a Resolução nº 1/2002/CNE/CP (BRASIL, 2002), que apresenta as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação

²² O termo “profissionalização” é entendido aqui como uma forma de “melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimento dos praticantes” (HOYLE; JOHN, 1995, apud SHIROMA, 2003, p. 16).

Básica no âmbito do Ensino Superior, propondo a implementação de programas de formação continuada de professores, demonstram a expansão dos programas de formação inicial e continuada, inclusive na modalidade a distância.

O ensino a distância é reconhecido nos documentos como um importante instrumento de formação de professores. Para Marin e Bianchini (2010), esse discurso serve para convencer os professores que necessitam de formação inicial ou continuada de que essa é uma modalidade que forma em curto prazo, com preços acessíveis e em locais de fácil acesso; formações rápidas “para participar da competitividade do mercado de trabalho” (MARIN e BIANCHINI, 2010, p. 50). Para as autoras

é possível observar (nos documentos) a ideologia neoliberal, [...], no que se refere aos programas e metodologias que poderiam ser adotados para a formação de professores, no âmbito do Ensino Superior, para a Educação Básica com destaque para os que já atuavam e que pretendiam atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (MARIN E BIANCHINI, 2010, p. 49).

Observa-se, nesse processo das reformas educacionais, que a formação de professores, com foco na profissionalização, expressa as proposições de um Estado neoliberal que apregoam maiores níveis de qualificação profissional por meio de formação fragmentada, superficial, muitas vezes financiada pelo próprio professor.

No campo da formação docente, a profissionalização, longe de realizar o que em princípio a palavra promete – a qualidade da função docente e sua conseqüente valorização social –, promove a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente; a competição interpares; a segmentação da categoria. Não bastasse essa funesta “reordenação do magistério”, com esse projeto político florescem as orientações privatistas e privatizantes que investem na conformação do serviço público educacional como mercado promissor. Os que acreditam que esta política foi pensada para alcançar os fins que anuncia, deparam-se com

estes paradoxos (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 13).

Nesse sentido, a formação dos professores, assim como a prática docente, é “despolitizada” em nome de um novo “modelo técnico” (MORAES, 2007, p. 6).

Dispensa, assim, o conhecimento como campo de compreensão da inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento de considerar as determinações desse mesmo mundo. [...] mesmo aceitando a idéia de conflito, o reduz à imediaticidade das diversidades individuais ou, no máximo, das de grupos. No afã de sobrevalorizar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática, os tolhem em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Os fragilizam frente à complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula (MORAES, 2009, p. 592-593).

Esse processo, segundo Triches (2010, p. 149), coloca o professor em um lugar privilegiado, constituindo-o como “protagonista da reforma”, configurando-o como um “superprofessor”,²³ com duplo papel: objeto da reforma e de instrumento da reforma, reconvertido a abandonar o professor tradicional, aderindo a um “novo” professor, “multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor” (TRICHES, 2010, p. 150).

Outra questão bastante significativa relacionada à formação do professor é o conceito de prática pedagógica — citada por Moraes (2007) —, ligada ao “fazer docente”, que sugere uma formação dos professores baseada na experimentação de atividades profissionais, na reprodução de práticas sem a preocupação com a crítica do fazer prático. Maués (2003) afirma que esse é o tipo de saber que passa a ser valorizado nas reformas educacionais, um saber que pode resolver os

²³ Termo cunhado por Triches (2010).

problemas do cotidiano da escola. Evangelista (2001) complementa essa constatação, indicando que esse saber tem uma perspectiva externa, “de caráter adequacionista, isto é, a formação docente deve adequar-se às demandas do ‘mundo do trabalho’ — abstraído da lógica do mercado” (EVANGELISTA, 2001, p. 13).

Ao analisar documentos de organizações multilaterais, Triches (2010) enfatiza que “a argumentação da UNESCO (2006) é a de que a prática escolar e a prática do professor, na perspectiva da competência, representa a saída para que a reforma educacional aconteça, atendendo assim às demandas do setor econômico.” A autora ressalta que, em relação ao uso das expressões “competências” e “prática profissional docente”, é denotada uma formação predominantemente relacionada à prática. Maués (2003, p. 104) chama atenção para mais uma expressão, “aperfeiçoamento profissional”, encontrada em muitos documentos das OM, que se refere essencialmente a “todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, os conhecimentos” na formação de professores.

Essa formação centrada na prática está relacionada à perspectiva da competência que, para 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.

Outra expressão muito utilizada nos documentos internacionais elaborados pelos organismos multilaterais, como Banco Mundial e OCDE²⁴, para as reformas educacionais é formação continuada, uma

²⁴ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos. Em 2010, a pedido do Governo do Estado de Santa Carina, a OCDE produziu o documento intitulado Avaliações de

formação para professores que já estão trabalhando, “uma atualização dos conhecimentos” (MAUÉS, 2003, p. 104). Essa “nova” ordem de processo de formação continuada se configura em uma forma de reconversão do professor para garantir a sua empregabilidade, através da tolerância, pacificidade e responsabilidade pela reforma educacional neoliberal (TRICHES, 2010); “sob a denominação de profissionalização, tem como meta operar a desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 20).

A tese da reconversão docente assenta-se na “lógica” de que se o que se quer é formar uma “nova” mentalidade, para uma “nova” sociedade, onde os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações de mercado, o professor é elemento importante e este deve ser reconvertido, ou seja, ter sua própria função adaptada as atuais condições e necessidades (MICHELS, 2009, p. 2).

Maués (2003, p. 104) compreende que 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. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar as noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua.

A temática da formação de professores também está sendo alvo de muitas pesquisas no Brasil na última década. Com o balanço das

produções acadêmicas relacionadas à temática²⁵, observamos um número bastante expressivo de produções: 4.406 pesquisas (cadastradas no Portal da CAPES) que tratavam sobre a formação de professores. Dessas pesquisas, 145 tinham como foco central a relação entre formação de professores e políticas educacionais e, com a mesma temática, mas voltada à Educação Especial, encontramos 47 trabalhos.

Das 47 produções selecionadas, seis pesquisas discutiram a formação de professores a partir de uma abordagem ampla, não especificando se a formação era inicial ou continuada: Lopes (2002), Menezes (2005), Marinho (2007), Senna (2008), Possa (2009) e Pletsch (2009).

A maior parte dos trabalhos (32 no total) concentrou suas análises na formação continuada de professores: Silva (2001), Valladão (2001), Lade (2004), Viana (2005), Leite e Aranha (2005), Lade (2005), Teixeira (2005), Borges (2006), Pantaleão (2006), Gonçalves (2006), Carneiro e Mendes (2006), Leite (2007), Gonçalves (2007), Vieira (2007), Borges (2007), Souza (2008), Machado (2008), Lazzarin e Machado (2009), Possa e Naujorks (2009), Oliveira e Santos (2009), Leodoro (2009), Bueno e Marin (2009), Garcia (2009), Caiado, Campos e Vilaronga (2009), Mendes (2009), Prieto e Andrade (2009), Brizolla (2009), Lima (2009), Souza e Oliveira (2009), Martin (2010), Borowsky (2010) e Matos (2010). Dois trabalhos discutiram a formação tanto inicial como continuada de professores: Barreto (2009) e Dorziat (2009).

Numa leitura mais aprofundada sobre os trabalhos que tratam da formação continuada de professores, percebemos diferenças significativas nas perspectivas de análise. Nos estudos analisados (32 no total) encontramos 13 trabalhos que enfocavam a implementação da política nacional: Teixeira (2005), Viana (2005), Borges (2006 e 2007), Carneiro e Mendes (2006), Gonçalves (2006), Leite (2007), Borges (2007), Souza (2008), Brizolla (2009), Oliveira e Santos (2009), Prieto e Andrade (2009) e Matos (2005).

Em relação à análise crítica da formação continuada de professores proposta na política nacional atual na área da Educação Especial, 11 trabalhos analisados tinham esse foco. São eles: Lade (2004 e 2005), Borowsky (2009), Bueno e Marin (2009), Caiado, Campos e

²⁵ Como apresentado na Introdução, no item 1.1 Procedimentos Metodológicos, o balanço de produções acadêmicas teve como banco de dados a CAPES, ANPED, ANPED-Sul, os Anais dos Seminários Nacional de Pesquisa em Educação Especial e o Portal SciELO.

Vilaronga (2009), Garcia (2009), Leodoro (2009), Lima (2009), Lunardi-Lazzarin e Machado (2009), Mendes (2009) e Souza e Oliveira (2009). Em relação à análise crítica, dois trabalhos se diferenciaram: Silva (2001), que discutiu a relação público-privado na área da Educação Especial, e Possa e Naujorks (2009), que fizeram uma análise dos trabalhos científicos que tratavam da formação continuada de professores apresentados em evento acadêmico.

Na análise dos trabalhos com foco na formação dos professores por meio da prática docente, encontramos seis estudos que centraram o encaminhamento da formação continuada nessa temática, enfatizando o trabalho de colaboração entre os professores e a ação reflexiva na prática docente: Valladão (2001), Leite e Aranha (2005), Pantaleão (2006), Gonçalves (2007), Vieira (2007) e Machado (2008).

A análise dessas produções acadêmicas que discutiram a formação continuada de professores demonstra a adesão dos discursos disseminados nas reformas educacionais presentes nas políticas atuais. Essa argumentação encontramos nos estudos com foco na implementação da política nacional e na prática docente como encaminhamento da formação continuada para professores na área da Educação Especial.

Outro conceito muito utilizado nas produções acadêmicas é o de educação inclusiva. Das 47 analisadas no balanço de produção, 27 trabalharam com a perspectiva de educação inclusiva: Lade (2004 e 2005), Teixeira (2005), Viana (2005), Borges (2006), Pantaleão (2006), Carneiro e Mendes (2006), Gonçalves (2006), Borges (2007), Leite (2007), Marinho (2007), Vieira (2007), Vitaliano (2007), Senna (2008), Souza (2008), Barreto (2009), Brizola (2009), Dorziat (2009), Leodoro (2009), Lima (2009), Lunardi-Lazzarin e Machado (2009), Oliveira e Santos (2009), Pletsch (2009), Prieto e Andrade (2009), Souza e Oliveira (2009), Martin (2010) e Matos (2010). As demais pesquisas definiram a área da educação especial como área estudada, 20 pesquisas: Benda (2001), Silva (2001), Valladão (2001), Lopes (2002), Michels (2004, 2005 e 2005a), Leite e Aranha (2005), Menezes (2005), Gonçalves (2007), Reis Junior (2007), Machado (2008), Braga (2009), Bueno e Marin (2009), Caiado, Campos e Vilaronga (2009), Garcia (2009), Mendes (2009), Possa (2009), Possa e Naujorks (2009), Borowsky (2010).

2.2 A POLÍTICA NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

As mudanças relacionadas às políticas públicas educacionais, ocorridas na última década, são observáveis nos documentos oficiais e interferem no sistema de ensino, na organização da escola e, especificamente, na formação de professores.

Por certo, a formação docente não é a única preocupação no contexto das políticas educacionais da década. Ao contrário, resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais operaram um verdadeiro “transformismo”, fazendo do Brasil um país de reformas: econômica, tributária, fiscal, da previdência, produtiva, educacional [...] (MORAES, 2003, p. 8).

Contudo, a formação de professores vem ganhando destaque nos documentos emanados do governo federal, que a considera fundamental para o êxito da própria reforma. Consideramos, então, necessário analisar alguns documentos considerados fundamentais para a reflexão sobre o tema. Elegemos para essa análise tanto documentos de caráter propositivos quanto os normativos, que tratam da formação de professores para a Educação Especial, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a); a Resolução CNE/CP nº 1/2006a, 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 CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

A LDBEN 9304/96 estabelece que a formação dos profissionais da educação tem como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

No artigo 59 do capítulo V, a LDBEN (BRASIL, 1996) determina que os professores especializados é que devem atuar com educandos com necessidades educacionais especiais²⁶ e que sua formação deve ocorrer em nível médio ou superior. Também estabelece que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais do magistério, podendo ser oferecidas nas modalidades a distância ou presencial.

A Resolução nº 02/01 (BRASIL, 2001a) do Conselho Nacional de Educação (CNE), baseada no Parecer nº 17/01 (BRASIL, 2001b) do mesmo Conselho, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina, no artigo 2º, que “os sistemas de ensino deverão matricular a todos os alunos, e às escolas caberá a responsabilidade de organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos”. Os artigos 8º e 18º tratam da formação de professores para a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especial na educação básica e estabelecem que:

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

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

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a

²⁶ A LDBEN/1996 considera os sujeitos da Educação Especial como aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), como o faz a Declaração de Salamanca (1994), que define esses sujeitos como aqueles que apresentam deficiência e superdotação, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Em relação à discussão referente à terminologia utilizada para definir os sujeitos com NEE, ver Bueno (2008).

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

No Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001b), no item denominado “Construindo a inclusão na área educacional”, no âmbito técnico-científico, encontra-se a indicação de que a “formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão”. (BRASIL, 2001b, p. 31). O parecer enfatiza que a formação de professores deve ser para atender a diversidade e efetivação da inclusão, mas não explica como será essa formação.

Segundo esse mesmo documento, serão considerados capacitados para trabalhar com alunos deficientes aqueles que comprovarem, na sua formação, conteúdos ou disciplinas da área da Educação Especial e serão considerados professores especialistas em Educação Especial aqueles que comprovarem “formação em cursos de licenciatura em educação especial [...] preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental” ou “complementação de estudo ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial” (BRASIL, 2001b, p. 32).

Em relação à formação continuada, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001b) prevê que devem ser oferecidas as oportunidades de formação continuada aos professores que estão exercendo o magistério. Nesse documento consta uma observação, em nota de rodapé, que a formação de professores deverá ser discutida na Câmara de Ensino Superior. Em 2006 essa Câmara aprovou a Resolução CNE/CES nº 1, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. O Art. 2º trata do curso de Pedagogia como formação inicial para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como também “nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006a, p. 1). Em síntese, como constatam Bueno e Marin (2009), esse curso foi

regulamentado para preparar os professores para atuar na educação infantil e séries iniciais.

Ainda na Resolução nº 1/2006, ressalta-se que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a trabalhar com várias questões relacionadas à profissão, a identificar problemas educacionais e socioculturais e a demonstrar consciência da diversidade de alunos, inclusive das necessidades educacionais especiais. Propõe que a formação de professores em nível de graduação trabalhe conteúdos referentes às necessidades educacionais especiais. Esse encaminhamento referenda o disposto na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que considera “professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovarem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001a, p.77).

Com base nos documentos nacionais e internacionais, mas principalmente nessa Resolução, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC propôs, em 2004, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006b), que tem como objetivo disseminar a política de educação inclusiva, apoiando a formação de professores nessa perspectiva. Conforme o Ministério (MEC, 2010)²⁷, o programa é “voltado à formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da organização de cursos presenciais, realizados [nos] municípios-polo de todas as regiões brasileiras”. Dessa forma, o MEC disseminou cursos de formação continuada para os professores para divulgar e implementar a política de educação inclusiva.²⁸

Em 2008 o MEC lançou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que apresenta como meta “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008, p. 8). O Ministério da Educação identifica os sujeitos elegíveis da Educação Especial como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Indica que a proposta de atendimento na área da Educação Especial no Brasil será desenvolvida por meio do

²⁷ Informações coletadas no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

²⁸ Sobre esse programa, ver Borowsky (2010).

atendimento educacional especializado (AEE), responsável por “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 10).

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 atendimento especializado do AEE, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 01 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse instrumento legal corrobora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao afirmar que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite a atuar com essa modalidade de ensino e também formação específica na área de Educação Especial. O documento não esclarece se a formação inicial deve ser em Pedagogia e qual formação específica o professor deverá ter para a Educação Especial, se inicial ou continuada. Cabe salientar que as habilitações nos cursos de Pedagogia foram extintas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006.²⁹

No entanto, a Resolução CNE/CEB nº 04 (2009) define as atribuições desse profissional que deverá estar apto a:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento

²⁹ Sobre a reformulação do curso de Pedagogia ver Triches (2010).

Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 03).

Analisando esses oito itens, percebe-se que prevalece a formação técnica com a utilização dos recursos específicos da área da Educação Especial em detrimento da área pedagógica. No que concerne às atribuições dos professores do atendimento educacional especializado (AEE), evidencia-se que o papel de docência é subtraído das atribuições do professor.

Triches (2010) relata que o termo docente é utilizado reiteradamente pelos organismos multilaterais para definir o papel de um “novo” professor “que deve criar novas estratégias para garantir a reforma e a aprendizagem dos alunos” (TRICHES, 2010, p. 163). Segundo a autora, esse professor cobiçado pelos reformadores é aquele que “aplica, interpreta e se responsabiliza pelos papéis e pelas políticas” (TRICHES, 2010, p. 163).

O papel do professor da Educação Especial não é diferente nas reformas neoliberais. Ele deve ser multifuncional, um “superprofessor” (TRICHES, 2010, p. 164), ator da sua prática e da sua formação profissional. Um professor “gestor” dos resultados de sua ação prática para responder aos interesses das políticas neoliberais e do capital.

Especificamente na área da Educação Especial, a reforma educacional influenciada por documentos internacionais³⁰ apresenta vários conceitos que passaram a ser discutidos entre os intelectuais brasileiros, como educação inclusiva, políticas de inclusão, reorganização escolar para atender alunos com diagnóstico de deficiência, flexibilização curricular com ênfase na adequação de técnicas, procedimentos e recursos para atendimento desses alunos.

No balanço de produções acadêmicas observamos que dos 47 trabalhos analisados, 16 pesquisas anunciavam como área de referência a educação: Benda (2001), Valladão (2001), Lopes (2002), Lade (2004 e 2005), Michels (2004), Menezes (2005), Teixeira (2005), Borges (2007), Leite (2007), Marinho (2007), Reis Júnior (2007), Vieira (2007), Senna (2008), Souza (2008) e Pletsch (2009). Outras 29 tinham como foco a área da Educação Especial: Silva (2001), Michels (2005 e 2005a), Borges (2006), Carneiro e Mendes (2006), Gonçalves (2006 e 2007), Pantaleão (2006), Vitaliano (2007), Machado (2008), Barreto (2009), Braga (2009), Brizolla (2009), Bueno e Marin (2009), Caiado, Campos e Vilaronga (2009), Dorziat (2009), Garcia (2009), Leodoro (2009), Lima (2009), Lunardi-Lazzarin e Machado (2009), Mendes (2009), Oliveira e Santos (2009), Possa (2009), Possa e Naujorks (2009), Prieto e Andrade (2009), Souza e Oliveira (2009), Borowsky (2010), Matos (2010) e Martins (2010). E duas deram ênfase à área da psicologia: Leite e Aranha (2005) e Vianna (2005).

Com a Educação Especial, constituinte e constituidora da educação, o papel que o professor assume neste momento histórico não é diferente. Para essa modalidade de ensino, ele assume lugar de destaque e, no cenário nacional, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre sua formação e atuação. Essa indicação foi percebida em 21 trabalhos dos 47 analisados no balanço das produções. Nessas investigações a formação de professores foi considerada relevante e o professor passou a ser o agente principal para a execução das políticas educacionais com foco na inclusão dos alunos da Educação Especial: Valladão (2001), Lopes (2002), Lade (2004), Vianna (2005), Borges (2006), Gonçalves (2006), Pantaleão (2006), Borges (2007), Gonçalves (2007), Leite (2007), Marinho (2007), Vieira (2007), Vitaliano (2007), Souza (2008), Moura (2008), Barreto (2009), Braga (2009), Brizolla (2009), Leodoro (2009), Oliveira (2009) e Pletsch

³⁰ Como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração de Guatemala (OEA, 1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

(2009).

Dos 47 trabalhos analisados, sete enfatizam a formação inicial na área da Educação Especial: Benda (2001), Michels (2004, 2005, 2005a), Vitaliano (2007), Reis Júnior (2007) e Braga (2009). Seis produções acadêmicas tiveram como foco específico a formação de professores na área da Educação Especial: Lopes (2002), Menezes (2005), Leite e Aranha (2005), Possa e Naujorks (2009), Garcia (2009) e Possa (2009). Dois indicaram os professores da rede regular de ensino como público-alvo: Vieira (2007) e Pantaleão (2006). Outros quatro não indicaram diretamente quem seria o público-alvo da formação de professores: Senna (2008), Brizolla (2009), Bueno e Marin (2009) e Dorziat (2009). Um trabalho investigou a formação dirigida aos gestores escolares: Carneiro e Mendes, 2006.

É importante salientar, nessa análise das pesquisas, um número reduzido de produções com foco na formação de professores para a área da Educação Especial e para professores da rede regular de ensino, o que pode representar um contrassenso em relação às políticas de inclusão. Este contrassenso se coloca quando as políticas de educação especial anunciam a inclusão dos sujeitos da educação especial na rede regular de ensino, mas o número de pesquisas que discutem a formação de professores nesta temática é restrito.

Constatamos que o ano com maior concentração de produções relacionadas à formação de professores na área da Educação Especial foi 2009, com 17 pesquisas. Isso nos leva a acreditar que esse número de pesquisas nesse ano tenha ocorrido devido à implantação, no final de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

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 focavam a “falta” ou o “atraso” de algumas características humanas 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”.

A terminologia “sujeitos com necessidades educacionais especiais” é ambígua, pois, segundo Bueno (2008), incorpora nessa categoria vários sujeitos, incluindo aqueles com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, que vivem nas ruas, crianças que trabalham, que moram em lugares de difícil acesso, de minorias linguísticas, éticas ou culturais e sujeitos que vivem em condições desfavorecidas ou marginalizadas (BUENO, 2008).

Como o conceito de ‘necessidades educativas especiais’ tem se alargado, a ponto de se perder o consenso de qual população ele abarca, os princípios de Salamanca podem servir para sustentar posições que nada têm de novas. Pelo contrário, travestem de modernas posturas educacionais as mais retrógradas (BUENO, 1999, p. 10).

Fomos buscar no balanço de produções as terminologias utilizadas pelos pesquisadores da área e percebemos que dos 47 trabalhos selecionados, 23 identificaram os sujeitos da Educação Especial como indivíduos com necessidades educacionais especiais: Valladolid (2001), Lopes (2002), Leite (2005), Menezes (2005), Viana (2005), Pantaleão (2006), Borges (2006, 2007), Carneiro e Mendes (2006), Gonçalves (2006), Marinho (2007), Reis Júnior (2007), Vieira (2007), Gonçalves (2007), Leite (2007), Vitaliano (2007), Oliveira e Santos (2009), Barreto (2009), Brizolla (2009), Leodoro (2009), Mendes (2009), Pletsch (2009) e Souza e Oliveira (2009).

Outros termos encontrados para designar os sujeitos da Educação Especial foram alunos ou pessoas com deficiência, em oito trabalhos acadêmicos: Lade (2004), Machado (2008), Caiado, Campos e Vilaronga (2009), Braga (2009), Bueno e Marin (2009), Possa e Naujorks (2009), Martins (2010) e Matos (2010). Prieto e Andrade (2009) utilizaram o termo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e Senna (2008) trabalhou em seu texto com o termo fracasso escolar. Outros 14 trabalhos acadêmicos não especificaram os sujeitos da Educação Especial: Benda (2001), Silva (2001), Michels (2004), Lade (2005), Michels (2005 e 2005a), Teixeira (2005), Souza (2008), Dorziat (2009), Garcia (2009), Lima (2009), Lunardi- Lazzarin e Machado (2009), Possa (2009) e Borowsky (2010).

Como podemos perceber não há um consenso no termo utilizado para identificar os sujeitos da Educação Especial e, na história da Educação Especial se verifica como esse termo é modificado sem, porém, alterar as relações sociais estabelecidas. A identificação desses sujeitos manteve, ao longo da história, o foco no patológico, utilizando como base os critérios de anormalidades, associado, muitas vezes, ao rendimento escolar (JANNUZZI, 2006).

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).

A formação de professores para a Educação Especial ocorreu por várias décadas, em nível de graduação, “tendo por princípio a maior especialização exigida por esse tipo de ensino” (BUENO, 1999, p.19). Pretendia-se formar um especialista na área, mas a contradição era que para exercer o papel de professor de sala de aula nas Instituições Especializadas seria necessária pouca formação pedagógica. A formação dos especialistas era centrada nas dificuldades específicas das deficiências, com uma “especificidade docente” que não levou em conta “perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos” (BUENO, 1999, p. 20).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a formação inicial em Pedagogia passou a ter o exercício da

docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como eixo central e se extraiu dos cursos de Pedagogia as habilitações. Dessa forma, todos os professores deveriam ter a formação de nível superior nessas duas áreas de atuação, não existindo mais a habilitação em Educação Especial.

Com a extinção das habilitações específicas, que já eram reduzidas em relação à demanda, criou-se um vácuo, na medida em que, até hoje, não houve qualquer ação política para determinações de parâmetros normativos e que as instituições de ensino superior, especialmente aquelas com tradição na área, não conseguiram se organizar para preencher a exigência determinada pela Resolução n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação, para formação de professores especializados.

Entretanto, com a bandeira da inclusão, estão se disseminando cursos de especialização sobre educação inclusiva, pelo país, envolvendo universidades e instituições de ensino superior, bem como organismos da sociedade civil, voltados tanto para a formação continuada, quanto para a formação inicial do professor especializado (BUENO e MARIN, 2009, p. 7).

Com o fim das habilitações específicas, os cursos de especialização na área da Educação Especial foram sendo criados para formar professores especialistas e as propostas de cursos de formação continuada, para suprir prováveis falhas da formação inicial (BUENO, 1999).

As medidas referidas geraram uma nova demanda para o campo da formação de professores de educação especial, qual seja demarcar um novo *locus* e novas condições de formação. Do ponto de vista da política educacional duas possibilidades têm sido vislumbradas: 1) deslocamento da formação inicial na graduação para cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) em educação especial ou em educação inclusiva, em sua maioria vinculados ao mercado de formação de professores por serem realizados em instituições de ensino superior

privadas, portanto cursos pagos; 2) ênfase na formação em serviço (aperfeiçoamento e/ou especialização), realizados sob o controle mais direto do Ministério da Educação. Nos dois casos, cumpre ressaltar a incidência da modalidade a distância (GARCIA, 2009, p. 12).

A reforma educacional dos anos 1990 vem divulgando vários conceitos, conteúdos e princípios das políticas neoliberais para a manutenção da sociedade burguesa. Na área da Educação Especial não é diferente, principalmente nos discursos referentes à inclusão, com foco nos sujeitos da Educação Especial. Esses discursos vão sendo incorporados nas diferentes esferas administrativas públicas e privadas conforme os documentos vigentes orientam e determinam. A formação de professores também é um dos alvos principais desses encaminhamentos para a organização de uma política inclusiva. No que diz respeito à formação, segundo Michels (2009, p. 3),

o Banco Mundial [...] aponta a formação em serviço (ou continuada) como sendo a estratégia mais eficaz para qualificar os professores. Já a CEPAL [...] indica a modalidade a distância como a mais adequada. Estes dois encaminhamentos juntos (formação em serviço e a distância) seriam para estas agências os mais viáveis economicamente.

Em âmbito estadual, a Fundação Catarinense de Educação Especial propôs formação continuada de professores na área da Educação Especial, como aconteceu em outros estados brasileiros, como no Rio Grande do Sul com a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas portadoras de deficiência e pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação do Rio Grande do Sul (FADERS) e na Paraíba com a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), que propõem políticas de formação continuada para os profissionais da área da educação especial de seus estados. Essa realidade foi estudada nas pesquisas de Severo (2007) e de Dorziat (2011) respectivamente. Não encontramos nenhuma pesquisa na área da Educação Especial que trate dessa formação referente ao Estado de Santa Catarina, principalmente com foco na formação continuada de professores da Educação Especial.

2.2.1 Educação e a política de inclusão

Especificamente na Educação Especial, o professor deve ser qualificado para colocar em prática a política inclusiva, apresentada como abordagem que rompe o paradigma da Educação Especial e passa a definir a perspectiva de formação de professores para a área. A partir dessa perspectiva, referendada nas políticas para a área, compreendemos ser de fundamental importância apresentar, ainda que brevemente, algumas reflexões referentes à política de inclusão em pauta no Brasil.

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. Segundo Michels (2006), 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, ou seja, abrangendo os que estão fora “dos circuitos vivos das trocas sociais” (CASTEL, 2000, p. 22).

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).

Considerando que quanto mais se fala em inclusão mais se exclui (FREITAS, 2004) e que as políticas neoliberais incrementam a exclusão, concordamos com Ferraro (2005, p. 104) quando ele afirma que “o que mais assombra é o cinismo com que se justifica a exclusão social e se tranquiliza a consciência argumentando que isto é da natureza das coisas e, por isso, inevitável”, algo natural ao sistema capitalista.

Com as políticas de universalização na educação básica, que

prevê atualmente a obrigatoriedade de ensino de quatro a 17 anos³¹, estabelecida pelos princípios de “Educação para Todos” (FREITAS, 2002, p. 301), as políticas neoliberais estão preocupadas em garantir o acesso, mas sem garantir a permanência e a qualidade desse ensino. De acordo com Freitas (2002), os professores sempre lutaram por acesso a uma educação de qualidade para todos, levando em conta que a questão de acesso não está desvinculada da questão da qualidade. Da mesma maneira, as condições de trabalho dos professores também devem ser consideradas.

Professores, sindicatos, entidades, associações vêm construindo uma bandeira histórica de lutas por condições de trabalho, remuneração e carreira. Essas reivindicações se fossem realmente consideradas dentro das políticas de formação e valorização dos professores, poderiam contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação [...] (SCHNEIDER, 2009, p. 22).

A qualidade na educação está diretamente relacionada com o financiamento, com um aumento nas verbas destinadas à educação para garantir uma educação de qualidade. Freitas (2002) afirma que as políticas neoliberais expressam uma maior preocupação com a redução dos custos econômicos, sociais e políticos na educação. E para alcançar essa redução utilizam diferentes formas, como, por exemplo, a repetência e a evasão que têm custos elevados e devem ser controladas, sem alterar a proposta de meritocracia. Assim temos uma “exclusão subjetiva”, cuja responsabilidade recai sobre o próprio excluído. Para amenizar os custos, a estratégia é criar meios de “progressão continuada diferenciadas *no interior* da própria escola, alterando o ‘metabolismo do sistema escolar’ de forma a reforçar práticas de *interiorização da exclusão*” (FREITAS, 2002, p. 304, grifos do autor).

Exemplo disso é a progressão continuada que vem sendo implementada nos sistemas educacionais brasileiros por intermédio da aprovação automática nas séries iniciais do ensino fundamental, quando o aluno não pode ser reprovado, “resolvendo” (para as políticas neoliberais) o problema de reprovação e da distorção série/idade. Leher

³¹ O ensino obrigatório de quatro a 17 anos de idade faz parte do texto da Proposta Emenda Constituição (PEC) 277/08, aprovada em 28 de outubro de 2009. Essa proposta deverá ser implementada progressivamente até 2016, com apoio técnico e financeiro da União (MEC, 2010).

(2009, p. 223) denomina esse processo de “genocídio intelectual” das crianças e jovens das classes populares.

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 consequentemente da sociedade.

Popkewitz e Lindbland (2001) indicam, por meio de dados estatísticos nacionais e internacionais, que categorias de sujeitos servem de referência e de argumentação para a construção de políticas públicas focais, como também de elaboração de programas, ações e legislações. Esses são representados para “permitir planejamentos sociais, como mostra a história de classificações” (POPKEWITZ; LINDBLAND, 2001, p. 112). Porém, nem sempre essas categorias expressam as reais necessidades sociais.

Atualmente o governo brasileiro desenvolve várias ações pretensamente inclusivas, envolvendo a assistência social e a educação, a exemplo dos programas Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC)³² e Brasil Alfabetizado. Algumas dessas ações dizem respeito às crianças e adolescentes, como Educação Infantil no Campo e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Especificamente em relação à Educação Especial, temos o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa Incluir e Programa Escola Acessível. “Essas ações são implantadas a partir da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais” (KASSAR, 2007, p. 23), tais como: Declaração de Jomtien em 1990 (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos), Declaração de Salamanca em 1994 (Declaração das Nações Unidas sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais) e Declaração de Guatemala em 2001 (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência) — todas interferiram diretamente na elaboração das políticas para a área da Educação Especial.

³² O Benefício de Prestação Continuada na Escola é uma ação interministerial desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e pelo Ministério da Educação, que disponibiliza um benefício para pessoas com deficiência de baixa renda que frequentam a escola.

As declarações, decorrentes de várias convenções internacionais, apresentam encaminhamentos que buscam obscurecer as relações sociais. 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. Este último,

além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de **terceira classe**: os de primeira são aqueles que se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos extratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, **tutelados e assistidos** por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de **terceira** que além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade (BUENO, 1993, p. 139, grifos do autor).

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 de “terceira classe” 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).

O conceito de inclusão é utilizado muitas vezes como sinônimo de educação especial, porém, como vimos anteriormente, 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.

No balanço da produção acadêmica na área da Educação Especial, dos 47 trabalhos referentes a esse tema, 28 apresentam como foco principal a “política de formação de professores na educação inclusiva”. Buscamos conhecer as pesquisas que utilizaram esse termo como similar da área da Educação Especial. Dos 47 trabalhos analisados, 20 produções identificam a área como educação inclusiva, enquanto 17 se referem à Educação Especial e seis usam formação para a diversidade. Nessas produções científicas percebemos a utilização do termo educação inclusiva para denominar a área estudada, substituindo educação especial.

Segundo Bueno (2008, p. 44), “de acordo com boa parte dos autores da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994”. A utilização desses termos “reflete uma perspectiva de indefinição entre eles, isto é, fica pouco claro se os autores fazem ou não distinção entre seus diferentes significados” (BUENO, 2008, p. 49).

Diante dessa verificação nas pesquisas analisadas, podemos questionar se esse fato demonstra ingenuidade epistemológica ou adesão a “uma nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005).

2.2.2 A Educação Especial e suas principais vertentes³³ pedagógicas

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

³³ 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).

Educação Especial se fundamenta em três grandes blocos de concepções que podem ser assim apresentados:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto. (JANNUZZI, 2004, p. 10-11).

Nessa discussão vamos nos ater ao primeiro bloco, às concepções que centralizam na manifestação orgânica da deficiência, nas vertentes nominadas pela autora de médico-pedagógica e psicopedagógica, vertentes estas que vem influenciando diretamente a área da Educação Especial por enfocarem as características individuais dos sujeitos e a categorização da patologia presentes nas formações da área.

Na vertente médico-pedagógica, o trabalho pedagógico sofria influências diretas da área médica, tendo o médico papel preponderando na organização dos serviços educacionais destinados aos alunos com deficiência. 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”. Nesse sentido, os médicos é

que orientavam o trabalho pedagógico com objetivo de reabilitar os sujeitos com indicativos de comprometimentos biológicos. O paradigma de atendimento clínico se sobrepunha a uma proposta de trabalho pedagógico, centrando-se nas causas orgânicas e utilizando teorias de aprendizagem sensorialistas³⁴. As atividades eram direcionadas à reabilitação e habilitação da deficiência a partir dos conhecimentos da fisiologia e da neurologia.

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 e as teorias psicológicas assumiram papel de destaque nesse modelo. Skrtic (1996) corrobora as ideias de Januzzi (2006) quando diz que, “como todo conocimiento profesional, el conocimiento de la educación especial encuentra supremacia en la teoría positivista del conocimiento” (SKRTIC, 1996, p. 35). Para Michels (2005, p. 266), “é nesta relação com o Positivismo que a Psicologia suplanta suas bases e passa a responder por muitos dos encaminhamentos da Educação Especial”.

Uma das perspectivas da psicologia que mais se destacou na área da Educação Especial foi a psicopedagogia, que surgiu principalmente com 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”. A autora acentua:

É a escola apontando os anormais, uma vez que já nessa época vigorava a lei de isenção de matrícula em grupos escolares e escolas-modelos aos imbecis e aos que por qualquer defeito orgânico fossem incapazes de receber instrução. Logo os anormais mais evidentes já estariam rejeitados (JANNUZZI, 2006, p. 51).

Esse encaminhamento escolar não tratava de analisar os conteúdos trabalhados em sala de aula ou de verificar o porquê do não aprender e dos rendimentos insatisfatórios, mas sim de identificar o defeito no aluno. Jannuzzi (2006, p. 58), citando Pinell (1977),

³⁴ Segundo Jannuzzi (1985), as aprendizagens sensorialistas são baseadas na metodologia sensualista de Condillac, uma teoria mecanicista pela qual a “vida mental” funcionava a partir das sensações, das percepções (visual, auditiva, motora), totalmente dependente das operações dos sentidos.

considera que “se pode dizer que a maneira de julgar a inteligência de uma pessoa é examinar seu rendimento social; o rendimento social dos escolares é o grau em que ele assimila os conhecimentos da escola”. Tal entendimento de Pinell culminou com os ideários do movimento da “pedagogia nova” — ou “escolanovista”, como chama Saviani (1985) —, enfatizando a importância da escola, dos métodos de ensino e das técnicas utilizadas para adaptar os indivíduos na sociedade, mas mantendo o modelo conteudista e repetitivo.

Formulações importantes sobre as teorias que influenciaram a área da Educação Especial são apresentadas por Skrtic (1996), que se refere a dois modelos de identificação dos sujeitos com deficiência: o patológico e o estatístico da psicologia. O primeiro é definido pelos sistemas biológicos que interferem no desenvolvimento humano, enquanto o outro compara o desenvolvimento normal do indivíduo com o patológico, quantificando as características e comportamentos e graduando as dificuldades dos sujeitos.

Podemos compreender que as vertentes analisadas por Jannuzzi (2006) — baseados nos aspectos biológicos, na patologia e nos conhecimentos vindos da área médica — não se opõem àquelas apresentadas por Skrtic (1996), que sofreram influências da psicologia, quantificando, por meio de testes, a inteligência, as características e os comportamentos, com base no conhecimento escolar. Ao contrário, parecem ser complementares, uma vez que a maneira como a área trata das patologias explica-se, comumente, pelo modelo médico-pedagógico. Ao mesmo tempo, o modelo estatístico apresentado por Skrtic (1996) encontra encaminhamentos explícitos na perspectiva psicopedagógica.

Skrtic (1996) considera que a Educação Especial sofre forte influência de teorias derivadas da psicologia e de disciplinas associadas que se situam por detrás do campo da medicina, em última análise, a biologia. Ele salienta que as áreas da medicina e da psicologia valorizam os desvios patológicos dos sujeitos e ignoram os fatores sociais, políticos e culturais.

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).

Segundo Saviani (1985), com o advento da pedagogia nova, que mantém a crença na educação como a salvadora e equalizadora social, a educação passa a ser vista como um instrumento para ajustar e adaptar os “marginalizados” na sociedade. Essa proposta deixa de ver a “marginalidade” como ignorância e passa a enxergar o sujeito como o “rejeitado”, o “anormal” — um anormal que tem que ser ajustado para ser aceito na sociedade burguesa. “Nota-se, então, uma espécie de bio-psicologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 1985, p. 12).

Nessa concepção, a educação passa de uma pedagogia tradicional, centrada no conhecimento, em que todos aprendem de forma igual, para assumir as diferenças individuais e específicas de aprendizagem. Tais princípios não mudaram a organização da escola, mas promoveram um sucateamento do conhecimento, rebaixando o nível de ensino principalmente para as classes populares, o que, segundo o autor, serviu como “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 1985, p. 14).

A educação deslocou a questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; [...] de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1985, p. 13).

Cambaúva (1988) apresenta algumas reflexões sobre a Educação Especial que convergem para essas indicações. Para a autora, a área mantém historicamente uma forte influência do positivismo por meio da psicologia, em sua versão funcionalista e behaviorista, propondo estudos das atividades mentais para adaptar o sujeito com deficiência ao meio social, além de uma profunda marca dos princípios de normalização, integração e individualização. Sobre essa questão, Cambaúva (1988, p. 89) acentua:

É intrigante que, na ameaça da desestabilização da ordem vigente, o recurso à psicologia, seja no âmbito do indivíduo, seja no âmbito da modificação do comportamento, é plenamente aceito e colocado como o único viável na questão referente à excepcionalidade. A excepcionalidade continua a ser atendida somente com uma ótica clínico-diagnóstica ou psicométrica, e a educação do excepcional como uma educação de ajustamento cuja base metodológica mais amplamente aceita são os preceitos do comportamentalismo. Se se avançou da visão médica estrita para a incorporação dos aspectos psicológicos, não se avançou no paradigma de análise e intervenção.

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 perspectivas ainda presentes na área.

Skrtic (1996) considera que para modificar as referências de um modelo médico-psicológico será necessário que

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

Atualmente, 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 segregada³⁵ para uma educação em uma perspectiva inclusiva. Porém, percebe-se, na análise da política nacional para a Educação Especial, a manutenção dos modelos apresentados anteriormente nos encaminhamentos da área. Essa conservação pode ser observada nos objetivos da política quando ela define o público-alvo pelo diagnóstico, focando na patologia dos sujeitos:

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** nas escolas do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- **Atendimento educacional especializado;**
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8, grifo nosso).

Outra questão observada é o enfoque no atendimento educacional especializado (AEE), centrado nos serviços de educação especial, como se um atendimento complementar pudesse resolver todos os problemas da especificidade dos sujeitos da Educação Especial. Ao

³⁵ 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.

examinar as propostas de formação continuada do MEC, Borowsky (2010) constata que o material do curso de professores do AEE está dividido por área de deficiência, com base em diagnósticos e são esses diagnósticos que definem a educação dos sujeitos da Educação Especial. “Há indícios, então, de que este material manifeste uma perspectiva clínica, também denominada por Jannuzzi (2004) de médico-pedagógica” (BOROWSKY, 2010, p. 54).

Essa concepção se repete nos documentos catarinenses quando, para efeitos de encaminhamento aos serviços de Educação Especial, centra-se no diagnóstico dos sujeitos e se propõe serviço de atendimento educacional especializado por área de deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O que se diferencia nos encaminhamentos do Estado de Santa Catarina é o número de serviços, que totalizam oito tipos diferenciados³⁶: 1) 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; 2) Serviço de Atendimento Especializado (SAESP) de caráter reabilitatório e habilitatório³⁷; 3) 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; 4) Professor intérprete³⁸ em turmas das séries finais do ensino fundamental, ensino médio, nas modalidades da educação básica e no ensino superior; 5) Instrutor de LIBRAS — professor que ensina essa língua em toda escola; 6) 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 Especial³⁹; 7) Acompanhante terapêutico — profissional da área da saúde para acompanhar os alunos individualmente em função de necessidades específicas e técnico da área

³⁶ Todos os serviços serão implantados mediante o encaminhamento de processo referente à necessidade dos alunos para parecer da equipe técnica da FCEE e SED (SANTA CATARINA, 2009, p. 36).

³⁷ 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.

³⁸ Professor intérprete é um professor que atua em sala de aula, fazendo traduções na Língua Brasileira de Sinais.

³⁹ 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.

da saúde para as unidades escolares que tiverem alunos com comprometimento clínico que necessitam de supervisão constante.

Não havendo mudanças significativas nos fundamentos dessa modalidade de ensino, cabe então questionar: Como estão sendo formados os professores no estado catarinense, que tem como perspectiva a inclusão dos sujeitos da Educação Especial? Quais concepções pedagógicas perpassam a formação de professores em Santa Catarina?

Em síntese, mostramos neste capítulo que a reforma educacional iniciada na década de 1990 tem influenciado diretamente a formação de professores com o objetivo de formar um “novo” perfil de profissional, um professor mais flexível, polivalente, multifuncional, inclusivo, tolerante e acrítico, um superprofessor dedicado às causas sociais. Esse encaminhamento não é diferente na Educação Especial, na qual as propostas de educação inclusiva vêm permeando a formação de professores como algo inovador, mantendo, nos atendimentos aos sujeitos da Educação Especial, vertentes pedagógicas pautadas em um modelo médico-psicológico com encaminhamentos estruturalistas e ideais positivistas.

Nesse sentido, entendemos como fundamental apresentar algumas reflexões sobre a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial em Santa Catarina.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

Para analisarmos especificamente a formação continuada de professores para a Educação Especial no Estado de Santa Catarina, objeto central de nossa pesquisa, julgamos oportuno analisar alguns documentos que orientam tal formação para, então, refletirmos sobre como essa vem sendo proposta.

3.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A 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).

O artigo 71 da mesma lei determina: “A formação de profissionais de educação, responsabilidade do Poder Público, é tarefa permanente” e pautada em dois principais fundamentos: “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, 1998). Já o artigo 72 expressa 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.

§ 2º O Estado poderá celebrar convênios com instituições superiores de educação, para a formação de profissionais de educação infantil, educação especial e para as 4 (quatro) primeiras

séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental.

§ 3º A **formação de docentes para a educação especial será feita em escolas especializadas** e a de docentes para a educação escolar em áreas indígenas e em presídios será feita de forma específica, após a formação comum a todos os docentes (SANTA CATARINA, 1998, **grifos nossos**).

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 filantrópico⁴⁰. A formação de professores ficaria então sob a “guarda” da iniciativa privada? E qual o papel da FCEE nesse contexto?

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.⁴¹

Ao analisar o documento Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a), elaborado pela FCEE e pela SED, não encontramos nenhum capítulo sobre a formação de professores. Localizamos uma indicação sobre a temática, no item denominado serviços de educação especial, no qual é proposta a constituição de uma equipe multidisciplinar da FCEE, “que terá como função: implantar, assessorar, capacitar, acompanhar e avaliar os Serviços de Educação Especial” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 27) no Estado de Santa Catarina. Essa análise conduz às seguintes perguntas: Como a formação continuada em serviço é organizada para efetivar a capacitação de professores na área da Educação Especial com uma

⁴⁰ Atualmente o Estado de Santa Catarina, por meio da FCEE, mantém convênio com 219 instituições especializadas na área da Educação Especial.

⁴¹ Sobre este assunto ver Jannuzzi (2004, 2006) e Bueno (1993).

equipe multidisciplinar? Quais profissionais farão parte dessa equipe? E qual a perspectiva assumida nessa formação?

Outra referência sobre a formação de professores é apresentada no item sobre o ensino superior, que destaca ser a capacitação de responsabilidade da FCEE, quando as instituições de ensino superior assim solicitarem.

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina foi regulamentada pela Resolução CEE/SC nº 112/2006, que fixa as normas para a Educação Especial em território catarinense. O documento menciona, em seu artigo 15, que “os profissionais que atuam na área deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 8). 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 na área da Educação Especial dirigida a profissionais que atuam nos serviços da área, proposta pelo MEC na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sem uma preocupação clara com o professor da classe comum que tenha aluno com deficiência.

Na Resolução nº 112/2006/CEE/SC estão previstos quatro programas educacionais (pedagógico, reabilitatório, de assistência social e profissionalizante) voltados ao atendimento na área da Educação Especial. O Programa Pedagógico tem como objetivo principal estabelecer as diretrizes dos serviços de Educação Especial na rede regular de ensino e nos Centros de Atendimento Especializado em Educação Especial⁴².

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 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)⁴³. Presta serviços à comunidade, principalmente, como “escola especializada”, e também assume a

⁴² Este termo é utilizado na Política de Educação Especial de Santa Catarina (2006a) para denominar as escolas especiais ou escolas especializadas no estado catarinense.

⁴³ Informações retiradas do site institucional da FCEE (2010).

responsabilidade da formação continuada dos professores e profissionais ligados à área da Educação Especial. A partir dessas informações, questiona-se: Qual é o papel da FCEE como órgão do Estado? Qual a sua proposta institucional? Como esta organiza a formação dos professores?

3.2 A HISTÓRIA DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS

A trajetória da política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina iniciou antes da criação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), principalmente com iniciativas de caráter privado voltados ao assistencialismo e ao voluntariado. O atendimento à pessoa com deficiência teve início com a “mobilização de um segmento social composto por médicos, psicólogos, professores, empresários, funcionários públicos e voluntários.” (MARTINS, 2003, p. 10).

A primeira instituição privada criada em Santa Catarina foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no município de Brusque em 1955. O atendimento à pessoa com deficiência assumia o “caráter assistencial e terapêutico, baseado nas vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas, pois entendia-se que esta clientela necessitava mais de tratamento que de educação.” (SANTA CATARINA, 2002, p. 29).

Já o atendimento público para alunos com deficiência teve como primeira iniciativa, em 1957, a classe especial para pessoas com deficiência no “Grupo Escolar Dias Velho, em Florianópolis” (SANTA CATARINA, 2002, p. 29). Tratava-se de uma classe especial localizada no espaço de uma escola da rede regular estadual e implantada com a intenção de aproveitar o espaço físico e os professores. As duas propostas de atendimento à pessoa com deficiência, tanto privada como pública, foram iniciativas dissociadas, seguindo os encaminhamentos do que vinha acontecendo em âmbito nacional: abertura de classes especiais e de instituições de caráter filantrópico. Ao fazer o resgate histórico dessa área, Jannuzzi (1985, p. 47) destaca que “a educação dessas crianças seria de responsabilidade de todos, que deveriam fazer o que estivesse a seu alcance para tentar corrigir toda imperfeição com que se deparasse”, sendo responsabilidade do “Estado e da iniciativa particular, também ‘em razão da filantropia e do patriotismo’” (JANNUZZI, 1985, p. 70).

Nos primeiros anos da década de 1960 foram realizados estudos com o objetivo de implantar uma escola especial para “atender as

necessidades daqueles que não tinham condições de escolarização” e os atendimentos às pessoas com deficiência mental iniciaram na “Escola Caminho Suave ou Escola para Excepcionais” (SANTA CATARINA, 2002, p. 31), instituída pelo poder público estadual ao lado do prédio da Legião Brasileira de Assistência - LBA (SANTA CATARINA, 2002). O atendimento na Escola para Excepcionais foi marcado por grande número de voluntários que faziam parte do grupo de profissionais que trabalhavam na escola especial, principalmente das áreas da medicina, assistência social e psicologia.

Nesse mesmo período ocorreu a criação da Divisão de Ensino Especial (SANTA CATARINA, 2002) na Secretaria de Educação em 1962 e o governo do Estado determinou a implantação dos serviços de Educação Especial por meio do Decreto nº 692/1963, autorizando o funcionamento de várias escolas para excepcionais e classes especiais com cedência de professores da rede pública estadual e a provisão dos serviços oferecidos. (SANTA CATARINA, 2002).

Onze anos após a primeira iniciativa de atendimento público aos alunos com deficiência foi criada a Fundação Catarinense de Educação Especial, que passou a integrar a estrutura administrativa do Estado de Santa Catarina. Desde então esse órgão, 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)⁴⁴.

Sua criação deu-se pela Lei nº 4.156, promulgada em 1968, e sua regulamentação pelo Decreto nº 7.443 do mesmo ano, com o objetivo de ser

uma instituição pública capaz de oferecer não apenas o atendimento à pessoa portadora de deficiência⁴⁵, como também definir as diretrizes de funcionamento da educação especial em âmbito estadual, promover a capacitação de recursos humanos na área e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa portadora de deficiência (SANTA CATARINA, 2002).

Com a criação da FCEE, os serviços de Educação Especial passaram a ser coordenados por essa instituição, demandando a

⁴⁴ Informações obtidas no site da FCEE (2010).

⁴⁵ A nomenclatura de pessoa portadora de deficiência era utilizada na época da criação da instituição para identificar as pessoas com deficiência.

constituição de equipes técnicas para a execução dos diferentes serviços prestados nos centros de atendimento e nas áreas administrativas.

Segundo Martins (2003), a criação de uma instituição estadual como definidora das diretrizes de atendimento para as pessoas com deficiência serviu para consolidar a institucionalização na área da Educação Especial e, assim, amparar as instituições especializadas que atendiam pessoas com deficiência, “dando apoio técnico, pedagógico e garantindo a capacitação dos professores” (MARTINS, 2003, p. 61). Para a autora, a grande preocupação era a proliferação das instituições especializadas no Estado de Santa Catarina sem uma orientação e um auxílio nas atividades e nos atendimentos especializados.

A afirmação de Martins (2003) é confirmada pelo surgimento, no período que antecedeu a criação da FCEE, de várias Instituições Especializadas, vinculadas às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) em vários municípios catarinenses⁴⁶, como também pela determinação contida no Decreto nº 692/63.

Martins (2003) enfatiza que a FCEE foi criada como um prolongamento do processo de institucionalização da Educação Especial e não como um movimento de ruptura com o voluntarismo e o assistencialismo. A política para a área, na década de 1960, era norteada pelo enfoque clínico com ênfase no atendimento segregado em Instituições Especializadas e esse foi o foco que permeou o atendimento da FCEE (SANTA CATARINA, 2002).

De acordo com o documento “Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997”⁴⁷ (SANTA CATARINA, 2002), a FCEE nasceu em um momento histórico, quando várias Instituições Especializadas na área da Educação Especial surgiram em Santa Catarina para o atendimento das pessoas com deficiência, principalmente as APAEs. Essas instituições foram sendo criadas com um caráter assistencialista, segregacionista e terapêutico por considerarem que a clientela atendida necessitava mais de tratamento do que de atendimento educacional. Dessa forma, a principal preocupação era definir o diagnóstico de deficiência e a classificação serviria de

⁴⁶ Ver sobre as Instituições Especializadas em Santa Catarina em:

<http://www.apaesantacatarina.org.br/>

⁴⁷ Esse documento foi impresso em formato de livro e teve como equipe técnica responsável na elaboração os seguintes profissionais: Anamaeve Alves de Soares, Ana Maria Philippi, Elisabeth J. Machado Leal, Giovana Sgrott Flausino, Helena Ferreira Mauricio, Juraci Maria Fabro Tomazine, Maria das Graças Machado Moukarzel, Mariuza do Carmo Pillmann, Regina Célia Linhares Hostins, Rosaura Flores Pereira dos Santos e Sérgio Otávio Bassetti.

indicativo para “uma ação terapêutica” (SANTA CATARINA, 2002, p. 30).

O texto da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006) indica que a criação da FCEE tinha como propósito “definir as diretrizes de funcionamento da Educação Especial em âmbito estadual e promover a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência” (SANTA CATARINA, 2006, p. 10).

A Lei nº 4.156/1968 instituiu a Fundação Catarinense de Educação Especial como órgão público e com os propósitos de:

planejar, orientar, supervisionar e realizar a educação de excepcionais, bem como: **a) formação e treinamento de pessoal especializado em educação** e assistência ao excepcional e estimular a realização de estudos e pesquisas referentes aos problemas que lhes são próprios; [...] **c) promover conferências, seminários e cursos, visando à formulação de princípios técnicos necessários às diretrizes da educação especial;** d) articular-se com órgãos públicos e privados que, direta ou indiretamente, tenham ligação e afinidade com seus objetivos; e) interessar-se pela concessão de assistência médica, psicológica, econômica e social ao excepcional. (SANTA CATARINA, 1968, p. 106, grifos nossos).

No período de sua criação, os atendimentos da FCEE aos sujeitos com deficiência eram realizados em prédios alugados em vários locais da cidade de Florianópolis e a sua estrutura técnica-administrativa era descentralizada, com equipes técnicas distribuídas nesses locais. O atendimento direto ao sujeito com deficiência era descentralizado, mas a FCEE mantinha a responsabilidade pelos serviços da área da Educação Especial em todo o Estado catarinense (SANTA CATARINA, 2002)⁴⁸.

Neste período, mesmo funcionando com uma estrutura de serviços dividida em vários imóveis alugados, relativamente inadequados para o trabalho com o portador de deficiência, a FCEE já

⁴⁸ Somente em 1977 foi adquirido um terreno para a construção do campus da FCEE no município de São José (MARTINS, 2002), com uma área de 52.000 m², dos quais 10.000 m² são de área construída (SANTA CATARINA, 1988).

despontava como uma organização eficiente e promissora no contexto da educação especial em Santa Catarina (SANTA CATARINA, s/d apud MORAES, 2002, p. 63).

Na década de 1960, a formação inicial de professores ocorria em curso de Magistério, denominado Ensino Normal, conforme previsto no Decreto Lei nº 8.530/1946, Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Os cursos eram organizados em dois ciclos, um de regência para o ensino primário, com formação de quatro anos nos cursos normal regional, e outro com duração de três anos, ministrado pelas escolas normais e ciclo ginásial do ensino secundário. Eram previstos também cursos de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares e professores primários nos Institutos de Educação. A primeira faculdade de educação implantada no Estado de Santa Catarina, em 1963, era organizada com o objetivo de ministrar os cursos em três anos, como no ciclo dois (magistério), vinculada inicialmente ao Instituto Estadual de Educação e em seguida à Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC (MARTINS, 2003).

Podemos inferir que a formação continuada de professores na área de Educação Especial já era um dos objetivos principais da FCEE e considerada como alternativa para suprir uma defasagem da formação inicial do curso do magistério, que não contemplava essa área específica.

O primeiro curso de formação continuada na área da Educação Especial para professores em Santa Catarina ocorreu em 1954 por iniciativa de uma instituição pública atuante na área da deficiência auditiva que recebeu incentivo governamental do “Instituto Nacional de Surdos-Mudos” e tinha interesse em difundir suas atividades de ensino em Santa Catarina, dando início aos “atendimentos aos portadores de deficiência auditiva e fonação” (MARTINS, 2003, p. 80). Essa formação teve auxílio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação.

Segundo o livro de Avaliação do Processo de Integração (SANTA CATARINA, 2002), a década de 1970 ficou marcada pela ampliação dos serviços das Instituições Especializadas de caráter privado e também pela implantação de classes especiais na rede regular em todo o Estado de Santa Catarina.

Um dos exemplos de classe especial na rede privada de ensino

foi a implantada no antigo Colégio Coração de Jesus⁴⁹, uma escola confessional que se consolidou na sociedade catarinense como tradicional e de alto padrão para atender a elite. Dallabrida (2006) relata que as famílias de alto padrão social, com filhos com deficiência, procuraram a classe especial desse colégio, visando à “oportunidade de convívio com pessoas com a mesma origem social” (DALLABRIDA, 2006, p. 474) e um atendimento escolar formal que possibilitasse a integração desses sujeitos na sociedade catarinense elitizada.

A expansão dos serviços no estado implicou a criação do Serviço de Supervisão Regional da Educação Especial (SURESP), que tinha como objetivo “descentralizar e dinamizar as atividades da educação especial” (SANTA CATARINA, 2002, p. 35) em várias regiões catarinenses.

No início da década de 1980, a FCEE “delineava uma política de Educação Especial, buscando consolidar a articulação entre ensino regular e o especial” (SANTA CATARINA, 2002, p. 42) por intermédio da ampliação do número de serviços na rede regular pública estadual de ensino, como as classes especiais, e no final da década com a implantação e implementação das salas de recursos, principalmente para alunos cegos, com baixa-visão e surdos da rede estadual.

A equipe que produziu o Extrato do Plano Estadual de Educação/quadrênio 1980-1983 (SANTA CATARINA, 1980), que versa sobre a organização do sistema de ensino estadual de Santa Catarina desse período, no que tange à Educação Especial, considera a área bastante complexa, em função da diversidade de tipologias de deficiência, e propõe a contratação de “equipes interdisciplinares da área médica, para-médica, psicológica, assistencial e pedagógica, principalmente. Isto faz com a capacitação de recursos humanos seja um dos fatores mais importantes na educação especial” (SANTA CATARINA, 1980, p. 153).

A formação de professores, segundo o documento, passa a ser uma das prioridades para alcançar o objetivo de “ampliar as oportunidades de atendimento educacional adequado aos excepcionais, no sistema regular de ensino e em instituições especializadas [...], a fim de possibilitar a integração social” (SANTA CATARINA, 1980, p. 153). Outra meta do Plano Estadual de Educação era a de “promover a capacitação de recursos humanos nas áreas pedagógicas, médica, para-médica, psicológica e assistencial mediante a colaboração de

⁴⁹ O Colégio Coração de Jesus foi vendido para o Grupo Bom Jesus em 2007, passando a ser chamado de Colégio Bom Jesus.

universidades e das escolas de formação do magistério” (SANTA CATARINA, 1980, p.156). Para isso foram estabelecidos alguns programas de atendimento, de recursos humanos e de recursos físicos. No programa de recursos humanos, o primeiro projeto consistiu na “realização de cursos de formação, treinamento, atualização e aperfeiçoamento [...]” (SANTA CATARINA, 1980, p. 164); o segundo foi de assessoria técnica sistemática nas diferentes áreas da Educação Especial.

Segundo o documento de avaliação do processo de integração (SANTA CATARINA, 2002), as iniciativas da FCEE em articular a Educação Especial e o ensino regular, com serviços em todo o estado, passaram a ser consideradas como inovadoras e transformaram a instituição em referência nacional, “sendo requisitada a divulgar as suas experiências e modelos de atendimento ‘integracionistas’” (SANTA CATARINA, 2002, p. 44). Esse momento marcou o processo histórico da instituição e de seus profissionais, sendo bastante favorável a formação dos profissionais, as oportunidades de trocas e de significativo investimento financeiro (SANTA CATARINA, 2002).

A implantação e implementação de serviços na rede regular de ensino e o plano de matrícula escolar — no período de 1987 a 1991 —, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, denominado matrícula compulsória, impulsionou, segundo os autores do documento, a procura das pessoas com deficiência à rede regular de ensino. A demanda acarretou a expansão das salas de recursos, com investimentos financeiros, principalmente para aquisição de equipamentos, materiais e formação dos professores da rede regular de ensino para o atendimento especializado, com “cursos de estudos adicionais, nas áreas da deficiência auditiva, visual, mental e física” (SANTA CATARINA, 2002, p. 48).

As bases teóricas das iniciativas com práticas pedagógicas, marcadas pela política para a Educação Especial da época, mantinham uma abordagem tecnicista, da apropriação da técnica dos recursos, da instrumentalização. Nesse período, outras influências teóricas foram tomando espaço, principalmente com um corpo técnico “de caráter clínico-educacional, [...], cujas bases teórico-metodológicas oscilavam entre as concepções construtivistas e comportamentalistas” (SANTA CATARINA, 2002, p. 49). Tais concepções influenciaram significativamente os atendimentos nas salas de recursos e na formação continuada de professores.

O plano de matrícula compulsória encaminhado pela SED, por meio da Portaria nº 011/87/SE, “garantia o acesso à matrícula no ensino

regular” (SANTA CATARINA, 2002, p. 49) às pessoas com deficiência e “estabelecia diretrizes de uma política de educação em Santa Catarina, tendo como objetivo geral assegurar matrícula a toda criança na faixa etária de sete a 14 anos” (SANTA CATARINA, 2002, p. 49). Para isso foram estabelecidas seis etapas: matrícula de pessoas com deficiência; garantia de permanência na escola com a criação de três tipos de serviço complementar (salas de recursos para pessoas com deficiência auditiva, visual e salas de apoio pedagógico para pessoas com dificuldades de aprendizagem); descentralização administrativa da área; reorganização curricular; qualidade de ensino; programa de formação de recursos humanos. A etapa de qualidade de ensino consistia ainda na organização de programas de formação dos professores e na organização das salas de recursos (SANTA CATARINA, 2002). Essas 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.

Os programas de formação de professores, etapa do plano de matrícula compulsória concernente à qualidade de ensino, eram de responsabilidade da FCEE. Segundo Mendes (1994), a FCEE tinha como tarefa a formação de professores dos serviços de Educação Especial no sistema de ensino estadual de educação. Os programas de formação de professores foram divididos em quatro subprojetos que objetivavam:

- capacitar e/ou atualizar professores do ensino especial que trabalhariam nas classes de ensino especial;
- promover programas de educação pública para a comunidade educacional das diversas regiões do estado visando conscientizar seus participantes quanto às metas do processo de integração;
- capacitar agentes integradores das escolas regulares que teriam como função intermediar o processo de integração através da identificação de dificuldades específicas e da busca de soluções junto aos profissionais do ensino especial disponíveis em sua comunidade ou, mesmo no estado;
- implementar disciplina sobre ensino especial no estado, referentes ao processo de integração, em cursos de formação de professores para o ensino especial (MENDES, 1994, p. 9-10).

Nessa mesma época a FCEE implantou o “Programa de atendimento à pessoa portadora de deficiência”, visando “oportunizar o ensino, a habilitação, a reabilitação e a profissionalização para a pessoa portadora de deficiência e ao superdotado” (SANTA CATARINA, 2002, p. 50). Estavam previstas “metodologias específicas, fundamentadas nos princípios de universalização, integração, interiorização, participação e simplificação” (SANTA CATARINA, 2002, p. 50).

Em 1987 a FCEE elaborou uma proposta de trabalho para o quadriênio 1987-1991, enfatizando a criação de programas para o encaminhamento dos serviços na área da Educação Especial no estado e Unidades de Atendimento aos sujeitos da Educação Especial. Um dos programas mencionados em destaque foi a formação de recursos humanos, que “oportuniza a democratização do conhecimento através de cursos, seminários e encontros, capacitando e especializando educadores de todo o Estado” (SANTA CATARINA, 1987, p. 1).

No planejamento plurianual da FCEE (período de 1988 a 1991) foram inseridas a implantação de salas de recursos nos municípios catarinenses; criação de novas escolas especiais; “assessorias aos serviços de educação especial pelas integradoras regionais; assessoria técnica a instituições de educação especial; [...] e capacitação de recursos humanos” (SANTA CATARINA, 2002, p. 51). Essa proposta foi elaborada pela Fundação em parceria com a SED, cabendo à FCEE a formação de recursos humanos “através de orientação ou treinamento para professores; assessoria e acompanhamento às modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos e salas de apoio pedagógico)” (SANTA CATARINA, 2002, p. 56).

O fornecimento dos recursos materiais para o atendimento dos alunos nos serviços, o encaminhamento para as modalidades de ensino e a avaliação diagnóstica das pessoas para o encaminhamento aos serviços de Educação Especial foram pontos importantes dessa proposta (SANTA CATARINA, 2002).

No final da década de oitenta, início da década de noventa do século XX, o Estado de Santa Catarina passou por um processo de reformulação das diretrizes curriculares da rede estadual de ensino, com intuito de modificar as concepções de ensino e de práticas pedagógicas. O objetivo da elaboração da Proposta Curricular para o estado catarinense era dar unidade à fundamentação teórica, tanto que “o documento discute um conjunto de categorias conceituais que orientam a organização do trabalho escolar, dentre elas, a interdisciplinaridade, a função social da escola, o currículo e a avaliação” (THIESEN, 2007, p.

6).

A elaboração do primeiro livro da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina motivou vários encontros entre profissionais da SED e professores da rede estadual de ensino para a discussão sobre os encaminhamentos das diretrizes curriculares no estado.⁵⁰ A FCEE não participou desses encontros, mesmo fazendo parte da estrutura organizacional da SED. Isso ocorreu devido à divergência de concepções teóricas entre os profissionais da FCEE e a Secretaria (SANTA CATARINA, 2002). Concomitantemente, consolidavam-se os debates sobre os direitos humanos, os princípios de igualdade, de cidadania e de integração dos sujeitos com deficiência na sociedade.

Em 1984 o Conselho Estadual de Educação (CEE), indicando uma possível articulação entre a Educação Especial e o ensino regular, fixou normas para a Educação Especial no sistema de ensino de Santa Catarina. Inicialmente buscou essa relação por intermédio da Resolução nº 06/1984/CEE/SC, que previa a ampliação das classes especiais e a implementação das salas de recursos para sujeitos com deficiência sensorial (SANTA CATARINA, 2002).

Essa resolução foi revogada em 1996, quando houve alteração na legislação que fixava as normas para a Educação Especial no sistema de ensino, com a Resolução nº 01/CEE/SC — esta define a implantação de salas de recursos para alunos com deficiência sensorial; salas de apoio pedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagem; serviço de atendimento alternativo nos municípios que não tinham escola especial; sala de estimulação essencial para crianças em situação de risco ou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e enriquecimento curricular para pessoas com altas habilidades. A resolução também deliberava que as escolas especiais eram responsáveis pelo atendimento escolar dos alunos com diagnóstico de deficiência mental, transtorno invasivo de desenvolvimento e deficiências múltiplas (SANTA CATARINA, 2006).

Ainda na década de 1980, o processo de integração das pessoas com deficiência, desencadeado pela matrícula compulsória, fez com que a FCEE criasse uma “equipe central de integração” envolvendo profissionais das diferentes áreas da Educação Especial (SANTA CATARINA, 2002). Esse grupo elaborou o documento intitulado “Projeto de integração da pessoa com necessidades especiais” (SANTA CATARINA, 2002, p. 60), que tinha como proposta redimensionar as atividades da FCEE por meio de “pesquisa e ações de caráter

⁵⁰ Sobre este assunto ver Thiesen (2007).

científico”. A formação de professores e a orientação foram descentralizadas, ficando sob a responsabilidade dos Integradores de Educação Especial nas regionais.⁵¹

Segundo a análise apresentada no livro *Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997* (SANTA CATARINA, 2002), o projeto de integração ocorreu de forma desarticulada entre as equipes central, regional e local, ampliando as atribuições da equipe central da FCEE, que teve conflitos com o corpo diretivo da instituição, “ficando a atuação da equipe central restrita à capacitação, quando solicitada, e à organização de eventos” (SANTA CATARINA, 2002, p. 61). Esse fato acabou por auxiliar na criação de um grupo de docentes da instituição que teria como função principal a formação dos profissionais na área da Educação Especial.

A equipe central de integração organizou dois eventos para analisar teórica e metodologicamente o processo de integração: “Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Contexto Educacional [...] e II Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Contexto Educacional – Ressignificando a Diferença: Um Resgate da Identidade”⁵² (SANTA CATARINA, 2002, p. 61). Os seminários desencadearam a elaboração do planejamento estratégico da FCEE e do projeto político-pedagógico institucional, nos quais se redefiniu sua missão:

Definir, coordenar e executar a política de educação especial do estado de Santa Catarina, desenvolvendo pesquisas, tecnologia e capacitação profissional, contribuindo cientificamente para a produção de conhecimentos que visem a educação, reabilitação e integração das pessoas com necessidades especiais, assegurando-lhes o direito a cidadania (SANTA CATARINA, 1995 apud SANTA CATARINA, 2002, p. 63).

Atualmente a missão da FCEE é “fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico referente à educação especial,

⁵¹ Naquele momento, as regionais eram denominadas Unidades de Coordenação Regional (UCRE).

⁵² Sobre este assunto ver o livro “Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997” (SANTA CATARINA, 2002).

coordenando a definição e implantação da política dessa área no Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2010a, p. 1). Como podemos perceber, a missão da FCEE sofreu alteração quando foram retirados conceitos como: pesquisa, capacitação profissional, produção de conhecimentos, objetivando a educação, reabilitação e integração das pessoas com necessidades especiais.

Nos primeiros anos da década de 1990 houve um distanciamento entre a FCEE e a rede regular de ensino, entre a equipe central e as equipes das regionais — estas atuavam de forma independente das orientações dadas pela equipe central, ocasionando “desarticulação operacional no desenvolvimento do processo de integração na rede regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2002, p. 63), o que conferiu um caráter descentralizado nas atividades da área da Educação Especial.

Em consequência da descentralização das ações, ocorreu um movimento de deslocação das equipes técnicas da FCEE para as diferentes regiões de Santa Catarina, a fim de prestar assessoramento e organizar a formação dos professores da sala de recursos, dos integradores de Educação Especial e especialistas das escolas. Esse período ficou marcado pela quantidade expressiva de formação continuada de professores para as escolas especiais e também voltada para os professores que atuavam nas salas de recursos e apoio pedagógico e integradores de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2002).

A política de formação continuada dessa época 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 o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), criou o “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, por intermédio da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), convocou um grupo de técnicos da instituição para discutir os novos encaminhamentos da legislação federal e as consequências no estado catarinense, iniciativa que resultou na elaboração do documento “Política de Educação Especial em Santa Catarina” em 2005.

Em 2006 o CEE de Santa Catarina aprovou a Resolução nº 112/2006/CEE/SC, que substituiu a Resolução nº 01/1996/CEE/SC, fixando as normas da Educação Especial no sistema de ensino, de

acordo com os encaminhamentos da nova política estadual. O documento propõe que as ações das equipes técnicas dos Centros de Atendimento estejam em consonância com os quatro programas de Educação Especial: Programa Pedagógico, Programa Profissionalizante, Programa Reabilitatório e Programa de Assistência Social. Os programas têm como objetivo subsidiar a prática dos atendimentos da Educação Especial na rede regular de ensino e nas Instituições Especializadas na área educacional; nos serviços de profissionalização das pessoas com deficiência nos diferentes setores sociais; na reabilitação em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde; e na área da assistência social, para as pessoas com deficiência em situação de risco social, como, por exemplo, o abandono.

Atualmente 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). Os atendimentos são diários para sujeitos com diagnóstico de deficiência mental, auditiva, visual e múltipla, transtorno global do desenvolvimento na área do transtorno invasivo do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A reorganização da estrutura física da FCEE para um *Campus* promoveu a articulação entre as equipes dos centros, facilitando “o fortalecimento das categorias profissionais, a formação de equipes interdisciplinares e a consolidação do modelo clínico de diagnóstico e atendimento” (SANTA CATARINA, 2002, p. 43). As questões pedagógicas passaram a ser encaminhadas como técnica de memorização e de treinamento das pessoas com deficiência, “cuidadosamente elaboradas sob orientação de profissionais da área médica, psicopedagógica e social, tendo como executor o professor” (SANTA CATARINA, 2002, p. 33).

Em termos administrativos, a Fundação Catarinense de Educação Especial é “uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico” (SANTA CATARINA, 2010b)⁵³. No Estatuto Social da FCEE, aprovado pelo Decreto nº 3.403/2010, e no Regimento Interno, aprovado pelo Decreto nº 2.633/2009, consta que ela é uma “entidade da administração indireta do governo estadual dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado da Educação – SED” (SANTA CATARINA, 2009), com sede no município de São José, mas com abrangência em todo o território

⁵³ Informações obtidas no site da FCEE (2010b).

catarinense.

Como fundação, é uma instituição de interesse público e tem a possibilidade de captar recursos de outras fontes. A captação de recursos para a FCEE é feita a partir de parcerias com órgãos federais, estaduais e municipais, projetos para fontes alternativas, além do orçamento do governo do estado (SANTA CATARINA, 2010c).

Os objetivos da FCEE foram sendo alterados conforme os modelos de gestão da administração pública do Estado de Santa Catarina. Segundo a Lei Complementar nº 381, aprovada em 7 de maio de 2007⁵⁴, vigente atualmente no Estado, a FCEE tem como objetivos:

I - desenvolver, em articulação com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a política estadual de educação especial e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

II - fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico na área de educação especial;

III - formular políticas para promover a inclusão social da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

IV - prestar, direta ou indiretamente, assistência técnica a entidades públicas ou privadas que mantenham qualquer vinculação com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

V - promover, em parceria com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a articulação entre as entidades públicas e privadas para formulação, elaboração e execução de programas, projetos e serviços integrados, com vistas ao desenvolvimento permanente do atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

VI - auxiliar, orientar e acompanhar as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional na execução das atividades relacionadas com a prevenção, assistência e inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades; e

VII - planejar e executar em articulação com as Secretarias de Estado, as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e Secretarias

⁵⁴ Informações obtidas no site da FCEE (2010).

Municipais, a **capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento dos profissionais** que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2007, grifo nosso).

O assessoramento técnico previsto no quarto objetivo está presente nos documentos referentes aos oito convênios que atualmente a FCEE mantém com entidades públicas e nos 221 firmados com entidades privadas. Cada documento de conveniamento contém as especificidades relativas à contratação de professores, ao assessoramento técnico da FCEE, formação de professores e estágios⁵⁵.

Outro objetivo da FCEE é a formação continuada de professores, subentendida no texto do sétimo objetivo, que menciona de forma genérica a formação de recursos humanos em articulação com as secretarias de Estado, SDRs e secretarias municipais. Essa formulação se distancia dos objetivos definidos quando da criação da FCEE, momento em que a formação continuada era um dos objetivos principais da instituição.

Outra questão presente nos objetivos é o planejamento e a execução da formação continuada em articulação com as secretarias, demonstrando a falta de autonomia da FCEE para propor formação continuada de professores na área de Educação Especial no Estado de Santa Catarina.

Segundo o Estatuto Social, aprovado em 15 de julho de 2010, a administração da FCEE será feita pelo Conselho Deliberativo, Conselho Curador e Diretoria. Para a organização dos trabalhos na área da Educação Especial está prevista no Regimento Interno, aprovado pelo Decreto nº 2.633, em 18 de setembro de 2009, a estrutura organizacional que compreende Presidência, com assistente do presidente e Consultoria Jurídica, Diretorias Administrativa e Técnica e Centros de Atendimento e de Avaliação (SANTA CATARINA, 2010d), conforme organograma (Figura 1) apresentado a seguir.

⁵⁵ As informações sobre o número de convênios foram disponibilizadas pela Supervisora de Educação Especial e pela funcionária responsável pelos convênios na FCEE em 3 de junho de 2011.

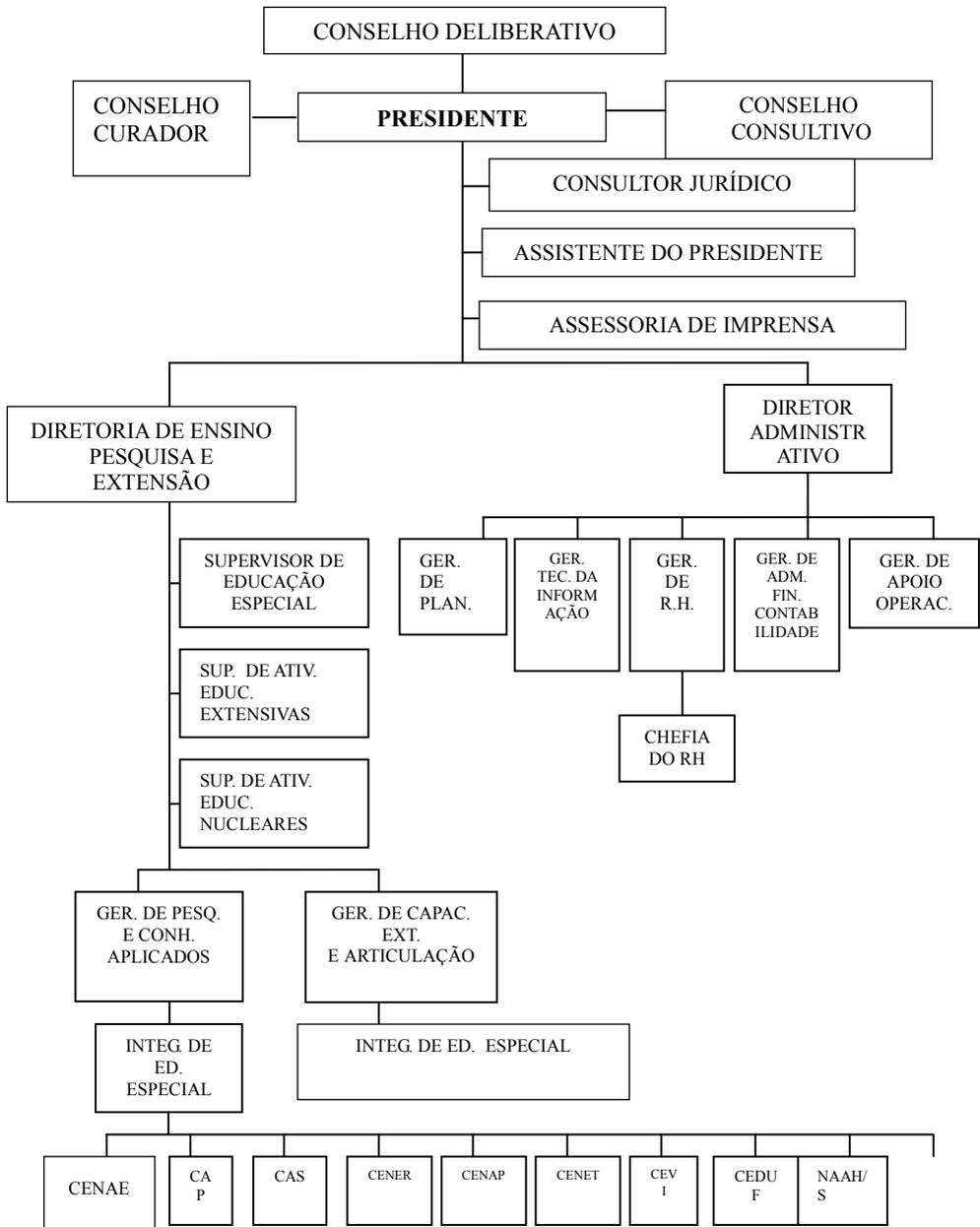


Figura 1 - Organograma da FCEE

Fonte: Regimento Interno da FCEE - 2010

A Diretoria Administrativa da FCEE é a responsável por cinco gerências: Gerência de Administração, Finanças e Contabilidade (GERAD), Gerência de Recursos Humanos (GEREH), Gerência de Tecnologia da Informação (GETIN), Gerência de Planejamento e Avaliação (GEPLA) e Gerência de Apoio Operacional (GEAPO).

A Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) é responsável pela área técnica da Educação Especial na FCEE, com duas gerências: Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados (GEPKA) e Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação (GECEA). Nos deteremos na apresentação detalhada da estrutura organizacional e nas competências da DEPE e da GECEA, por serem esses setores responsáveis pela gestão da formação continuada na FCEE. À DEPE compete:

Promover o planejamento, acompanhamento, avaliação, controle das ações da Fundação na implantação e desenvolvimento da política de educação especial, pertinentes ao atendimento educacional especializado e reabilitatório da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, no âmbito estadual e especificamente no campus da Fundação, na rede regular de ensino e nas instituições congêneres, bem como promover o desenvolvimento de ações técnicas no que se refere à pesquisa, capacitação de recursos humanos, avaliação diagnóstica, prevenção e desenvolvimento de tecnologias assistivas (SANTA CATARINA, 2009, p. 10).

A DEPE tem como responsabilidade “cumprir e fazer cumprir” o Estatuto e o Regimento Interno da FCEE, assim como, “dirigir, acompanhar e supervisionar as atividades da Fundação, relacionadas com: a) gestão de pesquisa e conhecimentos aplicados; b) gestão de capacitação, extensão e articulação” (SANTA CATARINA, 2010, p. 6). No Regimento Interno da FCEE, a DEPE é responsável pelo desenvolvimento das atividades nas áreas da Educação Especial no Campus da FCEE e no Estado de Santa Catarina e também pela promoção de formação continuada. Compete também a essa diretoria, no Campus da FCEE:

I - dirigir, acompanhar e supervisionar as ações da

Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados - GEPCA e da Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação - GECEA, no âmbito da Fundação e no Estado;

II - articular-se com os órgãos centrais dos Sistemas Administrativos aos quais se vincula com vistas no cumprimento dos atos normativos pertinentes;

III - promover, em parceria com as Secretarias de Estado Setoriais, a articulação com órgãos federais, estaduais e municipais, instituições públicas e particulares, afins e congêneres à educação especial, para a integração de planos e programas para implantação da política de educação especial no Estado;

IV - administrar, direta e indiretamente, as atividades relacionadas ao atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades nas áreas do ensino, avaliação, reabilitação e assistência no âmbito estadual e especificamente, no campus da Fundação, e nas instituições conveniadas, para a inclusão social;

V - promover a realização de estudos e pesquisas a partir dos atendimentos prestados no campus da Fundação, para elaboração de planos, programas e projetos que visem o aperfeiçoamento permanente dos serviços de educação especial, prevenção das deficiências e inclusão da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;

VI - promover, em todos os níveis, a articulação para o planejamento e a execução de **programas de formação, especialização, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos para educação especial**;

VII - incentivar e acompanhar a produção e publicação de material técnico-científico referentes a estudos e pesquisas desenvolvidos na Fundação;

VIII - favorecer a atualização sistemática dos dados estatísticos da educação especial por meio do acompanhamento dos serviços de atendimento existentes na Fundação e no Estado;

IX - realizar de forma articulada com a Presidência e a Diretoria de Administração as ações inerentes à organização, reorganização e

modernização técnico-administrativa da Fundação e da educação especial no Estado;

X - coordenar o planejamento e execução de programas e atividades dos Centros de Atendimento Especializado - CENAPs;

XI - administrar, em conjunto com a Gerência de Recursos Humanos - GEREH, a contratação de profissionais para atuarem no campus da Fundação e nos serviços de educação especial das 36 (trinta e seis) gerências regionais de educação das SDRs;

XII - administrar convênios firmados entre a Fundação e instituições públicas ou privadas, no que se refere à execução de programas, projetos e serviços;

XIII - apresentar relatórios solicitados pelo Presidente e oferecer as informações necessárias para a organização do Relatório Anual da Fundação bem como, prestar assistência permanente ao Presidente em assuntos de sua competência (SANTA CATARINA, 2009, p. 10, grifos nossos).

Dentre os 13 objetivos específicos da DEPE é o sexto que trata da formação de recursos humanos, quando se refere à articulação de “programas de formação, especialização, treinamento e aperfeiçoamento” (SANTA CATARINA, 2009, p. 10) na área da Educação Especial para qualquer nível. Nesse objetivo não fica claro se o programa de formação destinado aos professores é de formação inicial ou continuada, já que se refere a qualquer nível de ensino. Pela organização da instituição inferimos que esse programa é de formação continuada, já que a FCEE não presta serviço de formação inicial, a não ser em articulação com instituições de ensino superior.

A Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação tem como principal objetivo a promoção de capacitação profissional de recursos humanos (SANTA CATARINA, 2009). Compete ainda à GECEA:

I - articular-se com o órgão central do Sistema Administrativo de Gestão de Recursos Humanos - SAGRH, com vistas no cumprimento de instruções e atos normativos operacionais dele emanados;

II - planejar, coordenar e executar o **programa de capacitação de recursos humanos da educação especial no Estado**;

III - **selecionar docentes internos e externos para ministrar cursos e participar de eventos nas áreas afins da educação especial**, de forma articulada com a Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados - GEPCA e coordenadores dos Centros de Atendimento Especializado - CENAPs;

IV - providenciar a homologação prévia de eventos na Gerência de Capacitação, da Secretaria de Estado da Administração - SEA, respeitando os prazos estabelecidos;

V - avaliar eventos realizados pela Fundação quanto ao conteúdo, metodologia, atuação de docentes e participação de discentes;

VI - acompanhar a atualização do Módulo de Eventos do Sistema Informatizado de Recursos Humanos para garantir a progressão funcional dos profissionais da Fundação;

VII - manter intercâmbio com instituições de capacitação visando à troca de experiências na promoção conjunta de eventos;

VIII - coordenar a elaboração do plano de capacitação com as demais gerências e as 36 (trinta e seis) SDRs;

IX - participar como parceiro nas decisões e ações do Fórum dos Responsáveis pela Capacitação de Recursos Humanos das Secretarias de Estado, autarquias e fundações do Poder Executivo estadual;

X - acompanhar, por meio da Supervisão de Atividades Educacionais Extensivas, o processo de implantação e implementação de projetos e serviços de educação especial nas 36 (trinta e seis) SDRs;

XI - acompanhar, por meio do Integrador de Educação Especial Extensivo, o processo de execução do plano de capacitação em nível nuclear e extensivo;

XII - gerenciar a utilização do espaço físico do alojamento, auditório, salas de aula, bem como os equipamentos específicos para o desenvolvimento de ações de capacitação;

- XIII - acompanhar a implantação da política de educação especial do Estado;
- XIV - **desenvolver outras atividades relacionadas com a capacitação de recursos humanos** determinadas pelo Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão. (SANTA CATARINA, 2009, p. 15, grifos nossos).

A GECEA é responsável pela organização, execução e certificação da formação continuada de professores na FCEE. Segundo o Regimento Interno da FCEE, essa gerência necessita articular com as SDRs o “plano de capacitação”⁵⁶ (SANTA CATARINA, 2009, p. 15), o que confirma a ideia de falta de autonomia da FCEE na elaboração e desenvolvimento da formação continuada de professores no estado. O planejamento, a coordenação e a execução do programa de formação, previstos no item II, ficam atrelados ao disposto no item VIII, que trata da elaboração do “plano de capacitação” com as outras gerências regionais de educação.

É atribuição da GECEA selecionar os profissionais para participarem da equipe de docentes e da formação continuada de professores, conforme o item III, que aborda as competências da gerência. Os critérios para a seleção desses profissionais não estão especificados nos documentos analisados.

A avaliação dos eventos também é de responsabilidade da GECEA, conforme o item V, que trata dos conteúdos, metodologia, atuação de docentes e participação de discentes. Essa atividade é realizada atualmente por meio de um formulário de avaliação — que corresponde ao Anexo B — elaborado pela Gerência e entregue aos cursistas no início de cada curso (SANTA CATARINA, s/d).

Em 2005 a DEPE e a Presidência da FCEE, através da Instrução Normativa FCEE nº 001/2005, instituíram a Comissão de Avaliação dos Trabalhos Extensivos (CATEX)⁵⁷, que tinha como objetivos principais a organização da formação continuada de recursos humanos, a avaliação dos projetos de cursos e o encaminhamento do profissional docente para

⁵⁶ Plano de capacitação é um instrumento de planejamento, execução e acompanhamento das ações de capacitação dos funcionários do Estado de Santa Catarina, determinado pela Instrução Normativa nº 008/DGRH/SEA, “que orienta os procedimentos relativos à elaboração dos planos de capacitação no âmbito da Administração Direta, Autarquias e Fundacional” (SANTA CATARINA, 2006d).

⁵⁷ A CATEX foi destituída da organização administrativa da FCEE em 2009 devido à reorganização interna da DEPE e da GECEA.

execução da formação. Participavam dessa Comissão a diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão, o gerente de Capacitação, Extensão e Articulação, a supervisora de Educação Especial e a integradora de Educação Especial, todos profissionais ligados à DEPE (SANTA CATARINA, 2005).

No mesmo documento consta que toda a solicitação de trabalhos de formação de professores deverá ser enviada por meio de ofício original para o presidente da FCEE, que encaminhará para deliberação da CATEX. Os membros devem se reunir para discutir os projetos de cursos, as solicitações de docentes e a organização das formações no Campus da FCEE, emitindo parecer sobre as deliberações. A CATEX deverá levar em consideração, para tal avaliação, “atendimento à legislação vigente; sintonia com a Política de Educação Especial de Santa Catarina; [...] incentivar e investir na qualificação de novos funcionários para atuarem como assessores técnicos e/ou capacitadores [...]” (SANTA CATARINA, 2005).

Atualmente os projetos de cursos e solicitações de docentes são analisados pela integradora de Educação Especial, vinculada à GECEA e pela gerente de Capacitação, Extensão e Articulação.

Após 43 anos de existência, a FCEE mantém no Estado de Santa Catarina uma influência significativa 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. Se as atuais políticas de educação e consequentemente de Educação Especial cumprem um papel decisivo na formação de professores, interessa a este estudo compreender a dinâmica de atuação da FCEE na formação continuada dos professores, suas bases teóricas, conteúdos e perspectivas no Estado de Santa Catarina. São essas propostas de cursos oferecidos pela FCEE, no período de 2005 a 2009, que trataremos no próximo capítulo.

4 PROPOSTAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

Neste capítulo nos detemos na análise sobre a formação continuada de professores proposta pela FCEE na área da Educação Especial para o Estado de Santa Catarina. Para tanto, debruçamo-nos no estudo dos relatórios de atividades anuais da FCEE⁵⁸ e nos projetos⁵⁹ de cursos no período de 2005 a 2009. Em um primeiro momento analisamos esses relatórios, dando ênfase às informações referentes à formação de profissionais em Educação Especial e dividindo os dados sobre as propostas de cursos em: cursos desenvolvidos no Campus da FCEE, propostos pela instituição, 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 no referido 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 administrativa⁶⁰ (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),

⁵⁸ 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.

⁵⁹ 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.

⁶⁰ 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.

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: Relatório Anual de Atividades da FCEE (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009)

Como se verifica na Tabela 2, 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 2, 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 dados a conhecer 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)”⁶¹ na área da deficiência mental.

⁶¹ O SAEDE é um atendimento complementar à rede regular de ensino para atender “as peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas

Esses objetivaram estimular a implementação de tal política e a implantação desse atendimento especializado 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). Isso se deve provavelmente ao fato de essas atividades terem sido realizadas fora do Campus da FCEE, ou seja, foram oferecidas em locais de mais fácil acesso aos cursistas, em diferentes cidades e regiões do Estado, conforme o encaminhamento de descentralização da Administração Pública Estadual em 36 SDRS⁶².

Os anos com maior concentração de capacitação foram 2007, com 106 cursos, e 2008 com 94. Cabe salientar que, segundo os relatórios da FCEE, em 2008, dez gerências regionais não informaram⁶³ os dados sobre os cursos realizados na área de Educação Especial à Fundação, o que sugere que a quantidade deve ter sido maior. O mesmo ocorreu em 2009 com 21 GEREDs. 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 enfatizaram 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

habilidades/superdotação” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 26), substituindo as salas de recursos e serviços de apoio pedagógico no estado.

⁶² Ver nota sete, referente a descentralização da estrutura organizacional da Administração Pública Estadual.

⁶³ Não existe nenhum documento normativo que indique a obrigatoriedade das gerências em fornecer, para a FCEE, os dados sobre a capacitação de professores na área da Educação Especial.

média de cursistas foi a maior (77 por curso).

Em relação ao público-alvo, dos 128 cursos propostos pela FCEE, 86 foram direcionados aos profissionais das instituições especializadas, 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 Instituições Especializadas, 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 Instituições Especializadas e 11 para professores especialistas. FCEE e GEREDs promoveram o mesmo número de cursos para as Instituições Especializadas, 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 capacitação 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 Instituições Especializadas na área da Educação Especial, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Cursos promovidos pela FCEE para a rede regular e Instituições Especializadas - 2005 a 2009

Anos	Rede Regular			Instituições Especializadas		
	Cursos	CH	Cursistas	Cursos	CH	Cursistas
2005	5	192	114	4	140	102
2006	5	228	818	11	358	460
2007	6	252	170	28	992	724
2008	10	316	1.217	20	560	965
2009	11	436	387	28	1006	1.277
Total	37	1.424	2.706	91	3.056	3.528

Fonte: Relatório Anual de Atividades da FCEE (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009)

Vê-se que o número de cursos dirigidos à rede regular (37) foi inferior à quantidade dos voltados às Instituições Especializadas (91) — uma diferença de 54. Os cursos para a rede regular tiveram menor quantidade de participantes (2.706 cursistas) em comparação com os

desenvolvidos para as Instituições Especializadas, 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 é de aproximadamente 18.570 efetivos e contratados em caráter temporário⁶⁴, 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.

A análise da Tabela 3 permite constatar que os cursos destinados à rede regular de ensino no período de 2005 a 2009 tiveram menor carga horária que os destinados às Instituições Especializadas, absorvendo 1.424 horas do total de 4.480 horas, enquanto os dirigidos às Instituições Especializadas 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 Instituições Especializadas, 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 atualmente a FCEE mantém convênio com 219 Instituições Especializadas⁶⁵, com aproximadamente 2.970 professores (entre efetivos e contratados temporariamente) para atuarem nessas instituições e no Campus da FCEE⁶⁶. Comparando essa informação com o número de participantes dos cursos dirigidos aos profissionais das IEs no período de 2005 a 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

⁶⁴ 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).

⁶⁵ Segundo documento cedido pela Supervisora de Educação Especial da FCEE, estes dados são referentes ao ano de 2010.

⁶⁶ Estas informações foram obtidas com a responsável do setor de Recursos Humanos da FCEE em 10 de maio de 2011.

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 especializado⁶⁷, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 - Cursos promovidos pela FCEE para a rede regular - 2005 a 2009

Rede Regular						
Anos	Professores de Sala de Aula			Professores dos SAEDEs		
	Cursos	CH	Cursistas	Cursos	CH	Cursistas
2005	3	112	78	2	80	36
2006	3	68	775	2	160	43
2007	3	160	84	3	92	86
2008	9	276	1.192	1	40	25
2009	9	380	301	2	56	86
Total	27	996	2.129	10	428	276

Fonte: Relatório Anual de Atividades da FCEE (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009).

Em uma primeira análise da Tabela 4, observamos maior concentração dos números totais relativos aos cursos direcionados aos professores de sala de aula, nos 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).

Atualmente o Estado de Santa Catarina tem 18.570 professores

⁶⁷ O serviço de atendimento educacional especializado é um serviço de caráter complementar ou suplementar destinado aos sujeitos da Educação Especial que frequentam a classe do ensino regular. No Estado de Santa Catarina esse serviço é denominado Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e funciona nas diferentes áreas da Educação Especial, preferencialmente no ensino regular, mas poderá ser implantado nas Instituições Especializadas em Educação Especial conveniadas com a FCEE (SANTA CATARINA, 2006a).

contratados atuando em sala de aula e 328⁶⁸ professores em SAEDE. Comparando esses dados com os apresentados na Tabela 4, 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 em relação ao número atual é de 16.441 profissionais.

Ao fazermos uma média da carga horária e do número de cursistas por curso verificamos que os cursos para professores de sala de aula obtiveram média 33 horas e 71 cursistas e os dirigidos aos SAEDES, 43 horas e 27 cursistas.

Os cursos dirigidos às IEs foram separados para análise em três grupos: os oferecidos aos professores de sala de aula que prestam atendimento exclusivamente nessas 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. Os dados estão reunidos na Tabela 5.

Tabela 5 - Cursos promovidos pela FCEE para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009

Instituição Especializada									
Anos	Professores de Instituição Especializada			Professores de SAEDE			Técnicos		
	Cursos	CH	Cursistas	Cursos	CH	Cursistas	Cursos	CH	Cursistas
2005	2	60	54	0	--	--	2	80	48
2006	3	64	97	4	210	81	4	84	282
2007	11	332	283	12	480	376	5	180	65
2008	9	236	382	0	--	--	10	304	576
2009	9	292	535	4	192	64	15	522	678
Total	34	984	1.351	20	882	521	36	1.170	1.649

Fonte: Relatório Anual de Atividades da FCEE (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009).

Observamos que 40% dos cursos (total de 36) oferecidos aos

⁶⁸ Dados fornecidos pela Supervisora de Atividades Educacionais Extensivas da FCEE em 17 de junho de 2011.

profissionais das Instituições Especializadas se dirigiram aos técnicos e foram os que tiveram maior número de participantes (1.649 cursistas) e também maior carga horária (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 da Tabela 5, os anos com maior concentração de cursos para os professores das Instituições Especializadas 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 Instituições Especializadas 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.

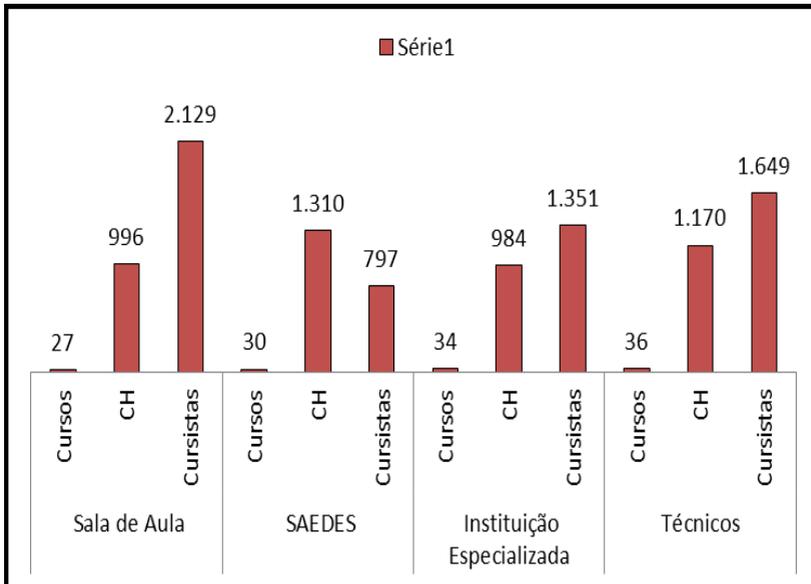


Gráfico 1 – Cursos propostos pela FCEE – 2005 a 2009

Fonte: Relatório Anual 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.

4.2 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 ou para professores da rede regular de ensino. Foram efetuadas 195 propostas de cursos e, para efeito desta pesquisa, foram analisados 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 profissionais⁶⁹ 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.

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 (conforme Instrumento de Avaliação - Anexo B) e certificadas pela instituição.

4.2.1 Propostas de curso para as Instituições Especializadas

Para analisar as 143 propostas de cursos destinados aos profissionais da área de Educação Especial, eles 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 das Instituições Especializadas que não atuam diretamente com a área educacional, como motoristas, cozinheiras, secretários,

⁶⁹ 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.

profissionais da área administrativa. No período estudado foram disponibilizados cursos a esses profissionais com a intenção de instrumentalizá-los na utilização de recursos específicos, considerando a função técnica, tais como: curso de manipulação de alimentos, primeiros socorros, informática básica, cursos de LIBRAS para a comunidade, confecção de jogos e materiais adaptados, seminário de acessibilidade, palestras sobre a FCEE. 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.

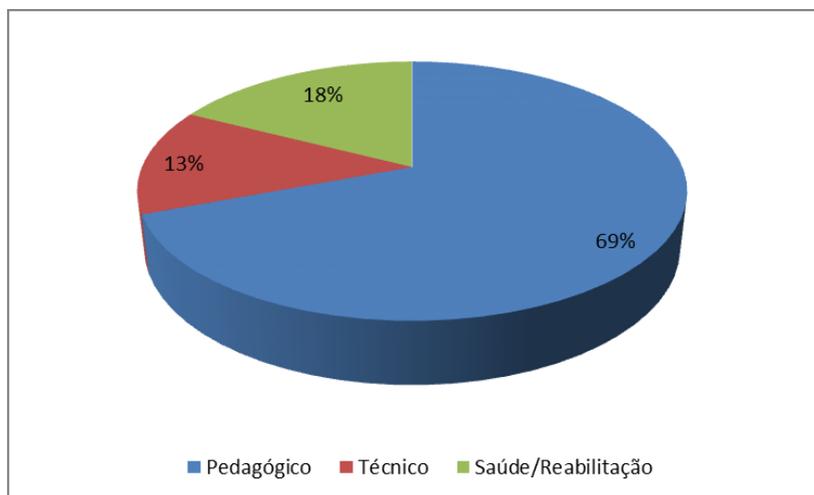


Gráfico 2 - Cursos promovidos pela FCEE para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009

Fonte: Projetos de Curso da FCEE no 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.

A seguir, mesmo tendo clareza da extensão do Quadro 1, consideramos importante descrever sinteticamente as 99 propostas de curso, apresentando nome dos cursos, público-alvo, objetivos, justificativas e conteúdos.

Nome dos cursos	Público-alvo	Objetivos	Justificativas⁷⁰	Conteúdos
1. Formação Continuada para Professores na Área de Informática Aplicada à Educação Carga Horária: 20 horas	Professores do CENET I-FCEE	Levar o professor a refletir a sua prática pedagógica; Disseminar a informática educacional no contexto do CENET; Buscar a autonomia do professor na SI.	Utilização de tecnologias como apoio ao ensino e aprendizagem.	Word, Ambientes Windows, Paint, Projetos Pedagógicos, Excel Internet.
2. Curso de Capacitação em Educação Especial Carga Horária: 24 horas	Professores, orientadores e técnicos das Escolas Especiais.	Capacitar profissionais das APAEs na integração de novas práticas pedagógicas e conhecimentos em Educação Especial.	Mudanças sociais, políticas, culturais e educacionais criam novos paradigmas em todos os setores da sociedade. Neste sentido, faz-se necessária a formação continuada, de forma a garantir mais habilidade e competência para promover educação inclusiva.	Elaboração Conceitual, Alfabetização na Educação Especial, Planejamento, Avaliação e Artes Plásticas.
3. Curso de Capacitação em Educação Especial Carga Horária: 16 horas	Professores, orientadores e técnicos das Escolas Especiais	Capacitar profissionais das APAEs na integração de novas práticas pedagógicas e conhecimentos em Educação	Mudanças sociais, políticas, culturais e educacionais criam novos paradigmas em todos os setores	Elaboração Conceitual, Alfabetização na Educação Especial, Planejamento, Avaliação.

⁷⁰ Os textos referentes às justificativas foram sintetizados para apresentação neste quadro.

		Especial.	da sociedade. Neste sentido, faz-se necessária a formação de forma a garantir mais habilidade e competência para promover educação inclusiva.	
4. Educação Especial – Conceitos e Práticas Carga Horária: 40 horas	Profissionais da APAE de Palhoça	Possibilitar a capacitação de profissionais que trabalham na Escola de Educação Especial, mantida pela APAE de Palhoça, numa reflexão teórica e prática sobre a inclusão.	A inclusão educacional já é uma prática no Estado de SC. Precisamos também iniciar a prática de inclusão, respeito e consciência de igualdade de direitos dentro da própria instituição.	Relacionamento Interpessoal, Elaboração Conceitual e Planejamento, Reconstruindo o PPP, Oficinas – Práticas de Produção, Fundamentos na Elaboração Conceitual.
5. Planejamento e Avaliação: Reflexão da Ação Pedagógica Carga Horária: 32 horas	Professores da APAE de Porto Belo	Instrumentalizar os educadores para a prática pedagógica através do planejamento que contemple a diversidade humana.	Na prática atual, o planejamento tem se reduzido à atividade burocrática. Nesta perspectiva, faz-se necessário compreender o significado do planejamento pedagógico para pensar e refletir a prática pedagógica como instrumento de transformação social.	Planejamento como Instrumento da Ação Pedagógica, Concepção de Planejamento, Projetos, Avaliação, Concepção de Avaliação e Instrumentos de Avaliação.
6. Fitoterapia – Plantas Mediciniais Carga Horária: 20 horas	Professores e alunos do CEVI-FCEE	Melhoria da qualidade de vida, proporcionando a diminuição de doenças rotineiras nos educandos; Proporcionar aos alunos maior	As plantas medicinais são classificadas como produtos naturais. A população utiliza remédios caseiros ao longo da história. A	A Fitoterapia na prevenção e promoção de saúde, Introdução à Naturologia, Utilização das plantas medicinais como

		conscientização ecológica; Oportunizar ao educando maior informação sobre plantas medicinais; Disponibilizar remédios fitoterápicos.	fitoterapia é uma prática de eficácia comprovada para quem deseja prevenir e curar doenças e resgatar a saúde.	medicamentos na vida do ser humano.
7. Formação Continuada para Professores na Área de Informática Aplicada à Educação Carga Horária: 20 horas	Professores e equipe técnica da FCEE	Levar o professor a refletir a sua prática pedagógica; Disseminar a informática educacional no contexto do CENET; Buscar a autonomia do professor na SI.	Utilização de tecnologias como apoio ao ensino e aprendizagem nas novas formas de aprender e ensinar, favorecendo a democracia e a integração social.	Word, Ambientes Windows, Paint, Projetos Pedagógicos, Excel Internet.
8. Curso de Capacitação: Necessidades Educativas Especiais II Carga Horária: 40 horas	Professores e técnicos das APAEs	Capacitar professores que atendem alunos com NEEs, propiciando autonomia e o desenvolvimento integral do educando; Refletir sobre a prática pedagógica utilizada em sala de aula.	Em conformidade com o Termo de Convênio e em cumprimento à Política Estadual de Educação Especial de SC, que visa proporcionar a capacitação profissional de quem atua na Educação Especial.	Trabalho Pedagógico com Adultos; Planejamento e Avaliação, Elaboração Conceitual; Expressão Corporal/Recreação/Ritmo e Dança.
9. Formação Continuada para Professores de Educação Especial: Conceito, Planejamento e Avaliação. Carga Horária: 20 horas	Professores que atuam na Educação Especial- APAES	Aprofundar teórica e metodologicamente a especificidade do atendimento aos educandos com deficiência mental; Aprofundar a compreensão do processo de elaboração conceitual,	A SDR/GERED oportunizará aos professores das Escolas Especiais um aprofundamento para que possam atender os educandos com uma prática pedagógica que contemple as especificidades no processo de	Processo de Elaboração Conceitual; Planejamento e Avaliação; Atividade a Distância.

		planejamento e avaliação.	ensino e aprendizagem.	
10. Educação Profissional – Desafios Atuais Carga Horária: 40 horas	Professores e equipe técnica do CENET	Ressignificar a prática pedagógica através de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem essenciais para a formação dos educados no contexto da Educação Profissional.	O CENET tem como objetivo implantar Políticas Públicas de Educação Profissional, buscando a inserção dos alunos no mundo do trabalho. Para isso é preciso rever a sua prática pedagógica.	Elaboração Conceitual; Currículo Educação e Trabalho; Ética Profissional e Relação Interpessoal no Trabalho; Planejamento.
11. Alfabetização e Letramento na Infância Carga Horária: 20 horas	Professores da FCEE	Possibilitar a formação continuada aos educadores na área da alfabetização e letramento na infância, contribuindo na sua qualificação e prática pedagógica.	Ampliar a reflexão de conceitos e práticas fundamentais para as práticas escolares, o que inclui o enfrentamento dos desafios no cotidiano da escola.	Alfabetização e Letramento; Processo de organização das classes de alfabetização: processos e métodos.
12. Curso Básico na Área Ocupacional Carga Horária: 40 horas	Professores das Escolas Especiais	Capacitar os professores para subsidiar a prática pedagógica no contexto da sala de aula.	A prática pedagógica cada vez mais necessita de profissionais capacitados e atualizados para trabalhar com pessoas com deficiência. Fundamental importância a capacitação no intuito de trocar experiências, debates e reflexões sobre a práxis pedagógica e a construção de conhecimento e metodologias.	Inclusão: eixos norteadores; Conceituação de Deficiência Mental, Envelhecimento e Deficiência Mental, Qualidade de Vida, Família; Currículo; Planejamento; Relação Professor-alunos; Avaliação; Transtornos Invasivos do Desenvolvimento - TID, Método TEACCH; Danças e Atividades

				Rítmicas; Elaboração e desenvolvimento de Projetos.
13. Curso Básico de Educação Especial Carga Horária: 80 horas	Professores e equipe técnica do CENAP-FCEE	Capacitar os professores que atuam com educandos com deficiência mental, possibilitando discussões e reflexões da prática pedagógica.	Faz-se necessária a capacitação permanente dos profissionais que atuam nesta área para possibilitar mudanças da prática pedagógica.	Concepções; Elaboração Conceitual; Defectologia; Conhecimentos da área da surdez; Conhecimentos na área da visão; Paralisia Cerebral; Nutrição; Planejamento e Avaliação.
14. Curso de Capacitação: Necessidades Educativas Especiais Carga Horária: 40 horas	Professores e técnicos das APAES	Capacitar professores da Educação Especial que atendem alunos com NEEs, propiciando autonomia e o desenvolvimento integral do educando; Refletir sobre a prática pedagógica utilizada em sala de aula, desenvolvendo as habilidades e as capacidades do educando.	Em conformidade com o Termo de Convênio e em cumprimento à Política Estadual de Educação Especial de SC, que visa proporcionar a capacitação profissional, a fim de oferecer-lhes subsídios técnico-pedagógicos.	Sexualidade; Diagnóstico; Planejamento e Avaliação (relacionando teoria e prática); Educação física/recreação/ritmo e dança.
15. Curso de Capacitação Carga Horária: 40 horas	Professores da APAE de Anitápolis	Capacitar os profissionais nas áreas de conhecimento dos portadores de deficiência para possibilitar a inclusão.	Município distante e a dificuldade dos professores em se aperfeiçoar.	Fundamentos da Inclusão da pessoa com deficiência, aspectos históricos e legais; Educação Sexual e seus desafios; Planejamento e Avaliação; Atendimento Educacional Especializado.
16. Curso de	Professores e	Capacitar	Em	Sexualidade;

<p>Capacitação: Necessidades Educativas Especiais</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	técnicos da APAE	professores da Educação Especial que atendem alunos com NEEs, propiciando autonomia e o desenvolviment o integral do educando; Refletir sobre a prática pedagógica utilizada em sala de aula, incentivando o desenvolviment o das habilidades e as capacidades do educando.	conformidade com o Termo de Convênio e em cumprimento à Política Estadual de Educação Especial de SC, que visa proporcionar a capacitação profissional de quem atua na Educação Especial, fazem- se necessários os subsídios técnico- pedagógicos.	Educação física/recreação/ ritmo e dança. Diagnóstico; Planejamento e Avaliação (relacionando teoria e prática).
<p>17. Capacitação de Professores da Educação Especial</p> <p>Carga Horária: 60 horas</p>	Professores e equipe técnica do CEVI- FCEE	Promover a capacitação dos profissionais, ampliando seus conhecimentos na área da Educação Especial contribuindo na sua prática pedagógica.	Temos como proposta desenvolver estudos sobre conteúdos que fazem parte da realidade deste centro de atendimento.	Dança e expressão corporal; Altas habilidades; Informática Educacional e Artes Aplicadas.
<p>18. Capacitação de Professores da Educação Especial</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	Professores e equipe técnica do CEVI- FCEE	Promover a capacitação dos profissionais, ampliando seus conhecimentos na área da Educação Especial, contribuindo na sua prática pedagógica.	Desenvolver estudos sobre conteúdos que fazem parte da realidade deste centro de atendimento.	Planejamento e currículo; Transtorno Invasivo do Desenvolviment o; Atividades Fonológicas; Transtorno de Déficit de Atenção - Hiperatividade.
<p>19. Contexto Atual do Atendimento Educativo Especializado</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	Professores e equipe técnica da APAE da Palhoça	Possibilitar a capacitação dos profissionais que trabalham na Escola Especial numa reflexão da prática, frente às mudanças de paradigmas da	Os fundamentos técnicos e metodológicos dentro da Educação Especial devem estar plenamente sendo aplicados na prática pedagógica do	Ética e moral profissional; O contexto atual do Atendimento Educativo Especializado; Comunicação Alternativa; Planejamento e Avaliação;

		Educação Especial.	profissional, devendo ele estar apto ao atendimento especializado.	Reelaborando o PPP.
20. Curso de Capacitação para Profissionais do CENAP Carga Horária: 40 horas	Professores e equipe técnica do CENAP-FCEE	Capacitar os profissionais que atuam com educandos com deficiência mental, TID e deficiências múltiplas, possibilitando reflexões da prática pedagógica desenvolvida neste centro.	Faz-se necessária a capacitação permanente dos profissionais que atuam neste centro de aplicação, ressignificando a prática pedagógica de acordo com que prevê a Política, para possibilitar mudanças na prática pedagógica.	Concepções; Desenvolvimento Cognitivo Infantil; Deficiência Mental; Planejamento (trocas de experiências); Teoria da Atividade; Alfabetização; Educação Sexual; Psicomotricidade e e Primeiros Socorros.
21. Profissional – Desafios Atuais Carga Horária: 40 horas	Professores e equipe técnica do CENET	Ressignificar a Prática Pedagógica, através de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem essenciais para a formação dos educados no contexto da Educação Profissional.	O CENET tem como objetivo implantar Políticas Públicas de Educação Profissional, buscando a inserção dos alunos no mundo do trabalho. Para tanto eles precisam rever a sua prática pedagógica.	Política de Educação Especial de SC; Conceito de Deficiência Mental; Transtornos Mentais; TDAH; Legislação e Programas Trabalhistas; Formação de Cooperativas; Educação Profissional (Proposta Curricular de SC); Currículo Educação e Trabalho; Planejamento (troca de experiências) e Palestra Motivacional.
22. Educação Especial: Atualização e Fundamentação dos seus	Professores e equipe técnica da APAE da Palhoça	Capacitar os profissionais da Escola Especial na área especializada do	Os conteúdos vão ao encontro da necessidade prática e metodológica da	O Lugar da Ética e da Moral do trabalho do professor; Autismo;

Atendimentos Carga Horária: 40 horas		tema solicitada para rever a prática pedagógica.	Instituição frente às mudanças de paradigmas.	Confecção de Material Pedagógico Adaptados; Surdo-cegueira e Serviços Pedagógicos Específicos.
23. Curso de Capacitação em Educação Especial para Professores dos CAESPs Carga Horária: 30 horas	Professores dos CAESP	Aprofundar teoricamente e metodologicamente, procurando promover a reflexão e a continuidade nas mudanças da prática pedagógica na concepção Histórico-Cultural.	Os CAESPS têm como função a qualificação profissional dos funcionários e foram escolhidos temas que representam dificuldades.	Legislação e Política da Educação Especial; Sexualidade e Deficiência Mental; Teoria da Atividade/Atividade Aprendizagem e Apresentação das Atividades de Aprendizagem.
24. Curso de Capacitação: Necessidades Educativas Especiais II Carga Horária: 40 horas	Professores e técnicos da APAE	Capacitar professores que atendem alunos com NEEs, propiciando autonomia e condições favoráveis ao desenvolvimento integral do educando; Refletir sobre a prática pedagógica utilizada em sala de aula.	Conforme Termo de Convênio e em cumprimento à Política Estadual de Educação Especial de SC, que visa proporcionar a capacitação profissional de quem atua na Educação Especial, faz-se necessária capacitação, a fim de oferecer subsídios técnico-pedagógicos.	Planejamento e Avaliação; Trabalho Pedagógico com adultos; Relação Família e Escola; Expressão Corporal/recreação/ ritmo e dança. Elaboração Conceitual.
25. Curso para Professores de Educação Especial – APAEs Carga Horária: 24 horas	Professores que atuam na Educação Especial	Aprofundar teórica e metodologicamente a especificidade do atendimento aos educandos com deficiência mental.	A SDRs/GERED e APAEs vêm buscando a construção de uma escola especial de qualidade, sendo necessário criar espaços de	Concepção de Aprendizagem, desenvolvimento e Deficiência Mental; Processo de Elaboração Conceitual; Planejamento e Avaliação.

			discussão sobre a fundamentação teórica da prática pedagógica.	
26. Curso na Área da Deficiência Mental Severa e Múltipla Carga Horária: 32 horas	Professores que atuam no CENAP- FCEE	Capacitar profissionais que atuam com educandos com deficiência mental, TID e deficiências múltiplas, possibilitando reflexões da prática pedagógica.	Capacitação permanente dos profissionais que atuam neste centro de aplicação de acordo com o que prevê a Política, para possibilitar mudanças na prática pedagógica.	Planejamento e Avaliação; Autismo; Noções Básicas sobre alimentação; Biossegurança; Epilepsia e crises convulsivas.
27. Aprofundamentos em Educação Especial Carga Horária: 40 horas	Professores e equipe técnica do CENAP- FCEE	Capacitar os profissionais que atuam com educandos com deficiência mental, TID e deficiências múltiplas, possibilitando reflexões da prática pedagógica.	Capacitação permanente dos profissionais que atuam neste centro de aplicação de acordo com a Política, para possibilitar mudanças na prática pedagógica.	O que significa desenvolvimento e aprendizagem para pessoas com deficiência mental; Desenvolvimento Cognitivo; Currículo Funcional Natural; Teoria Histórico-cultural e sua aplicação na educação especial; Planejamento e Avaliação e Práticas Pedagógicas.
28. Capacitação na Área da Educação Especial Carga Horária: 40 horas	Profissionais do CEVI- FCEE	Promover a capacitação dos profissionais, ampliando seus conhecimentos na área da ed. especial, contribuindo assim na sua prática pedagógica.	Elencamos conteúdos que podem auxiliar nossa prática pedagógica compreendendo assim alguns dos comportamentos dos nossos alunos.	Metodologias e Práticas Pedagógicas; Autismo, características e comportamentos, sexualidade; Legislação da Educação Especial e Magistério.
29. Curso para Professores de	Professores que atuam na	Aprofundar teórica e	A SDR/GERED e APAES vêm	Concepção de Aprendizagem e

<p>Educação Especial</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Educação Especial - APAEs</p>	<p>metodologicamente a especificidade do atendimento aos educandos com deficiência mental.</p>	<p>buscando a construção de uma escola especial de qualidade, sendo necessário criar espaços de discussão da prática pedagógica.</p>	<p>Deficiência Mental; Elaboração Conceitual; Planejamento e Avaliação; Desenvolvimento e Aplicação de projeto; Atividades práticas e socialização dos projetos.</p>
<p>30. Educação Profissional: aspectos teóricos e legais</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores do CENET- FCEE</p>	<p>Ressignificar toda a estrutura do CENET com base no desenvolvimento de competências através de métodos e técnicas de ensino/ aprendizagem com foco no contexto da ed. profissional.</p>	<p>O CENET necessita rever a sua prática pedagógica numa perspectiva de reestruturação.</p>	<p>Concepção de planejamento e avaliação; Concepção de Deficiência; Concepção de Trabalho: postura profissional e ética profissional; Política de Educação Especial; Educação profissional: aspectos teóricos e legais; Repensando a prática pedagógica numa postura de reestruturação.</p>
<p>31. Redimensionando a função social das Oficinas Pedagógicas</p> <p>Carga Horária: 120 horas</p>	<p>Professores e gestores que atuam com educação profissional</p>	<p>Capacitar gestores e professores, visando ao redimensionamento das práticas pedagógicas na educação profissional das pessoas com deficiência mental ou múltipla.</p>	<p>Reconhecendo a necessidade de transmutar o modelo assistencialista para uma visão inclusivistas/ transformadora, é necessário o repensar dos obj. dos programas de ed. profissional.</p>	<p>Educação Especial no âmbito da Educação Profissional; Qualidade profissional e inclusão no mundo do Trabalho; Metodologia da Educação de Jovens e Adultos; Cooperativa Social; Ressignificação</p>

				das Oficinas pedagógicas.
32. Curso de Formação Continuada: Elaboração Conceitual e Planejamento Carga Horária: 24 horas	Professores e equipe técnica da Escola Especial de Jaraguá do Sul	Aprofundar os conhecimentos a respeito de Elaboração Conceitual e Planejamento.	Proporcionar formação continuada para seus profissionais, visando à melhoria dos trabalhos realizados com seus educandos.	Elaboração Conceitual e Planejamento.
33. Material Adaptado Carga Horária: 40 horas	Professores da APAE de Canoinhas	Proporcionar aos profissionais momentos de reflexão, confecção e uso adequado desta tecnologia, assegurando a coerência entre as ações planejadas e a Política de Ed. Especial na perspectiva da ed. Inclusiva.	Integrando as ações desenvolvidas e para apoiar uma educação de qualidade este curso objetiva aprofundar o conhecimento quanto à confecção e o uso de tecnologias assistivas através de materiais adaptados.	Histórico do Material Pedagógico Adaptado; Aplicação das cores no material pedagógico adaptado e utilização; Confeção dos Materiais Pedagógicos Adaptados
34. Curso Braille – Normas e Grafia Carga Horária: 40 horas	Professores que atuam com pessoas deficientes visuais	Promover a capacitação de professores, pedagogas e IEs objetivando o conhecimento sobre a importância do domínio do Sistema Braille para a efetivação do processo de inclusão.	Considerando que o Sistema Braille constitui um meio fundamental para o processo educacional de pessoas com def. visual é imprescindível ao pleno exercício do direito à cidadania e à inclusão.	Histórico do Sistema Braille; Apresentação dos materiais e símbolos; Treinamento com reglete; Desenvolvimento de 63 símbolos simples e 14 compostos; Estética e disposição de textos; Numerais arábicos, romanos e ordinais; Noções Gerais de símbolos matemáticos; Normas e aplicações do

				Sistema Braille e Dinâmica de leitura e escrita Braille.
35. Curso de LIBRAS, Nível Básico I. Carga Horária: 40 horas	Professores que atuam com educandos surdos	Difundir o uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS para a comunicação de contato com os fundamentos de aprendizagem da educação escolar dos surdos.	Tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, garantindo assim seu acesso aos órgãos públicos e privados.	A Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, sistema de transcrição para LIBRAS; Cultura e comunidade Surda; Alfabeto manual e soletração; saudações e apresentações, pronomes e expressões interrogativas; Números Cardinais; Advérbios de tempo; Situação formal e informal; Pronomes Possessivos; Singular e plural; Diálogo em LIBRAS; percepção visual com figuras geométricas; Pronomes Pessoais; Pronomes Demonstrativos; Advérbios de lugar; Localização em LIBRAS; Grau de escolaridade e Diálogo em LIBRAS.
36. Curso de LIBRAS, Nível Básico I. Carga Horária: 60 horas	Professores que atuam com educandos surdos	Difundir o uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS para a comunicação de contato com os	Tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e	A Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, sistema de transcrição para LIBRAS;

		fundamentos de aprendizagem da educação escolar dos surdos.	expressão das comunidades surdas, garantindo assim seu acesso aos órgãos públicos e privados.	Cultura e comunidade Surda; Alfabeto manual e soletração; saudações, pronomes e expressões interrogativas; Números Cardinais; Advérbios de tempo; Situação formal e informal; Pronomes Possessivos; Singular e plural; Diálogo em LIBRAS, percepção visual com figuras geométricas; Verbos; Localização em LIBRAS, Tipos de frases; Advérbios de Modo; Pronomes Demonstrativos; Advérbios de lugar; Localização em LIBRAS; Diálogo em LIBRAS e compreensão de vídeo e texto.
37. Sorobã Carga Horária: 40 horas	Professores que atuam na área da deficiência visual	Instrumentalizar em metodologia e técnicas de Cálculo no Sorobã professores envolvidos na área da def. visual.	A necessidade de os prof. envolvidos na área da def. visual, dominarem metodologias e técnicas de cálculo de Sorobã para a inclusão de alunos com def. visual.	Escrita e leitura dos números; Adição; subtração; Multiplicação; Divisão; Números decimais; Sistema Internacional de medidas e Sistema monetário Brasileiro.

<p>38. Curso de LIBRAS, Nível Básico II</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores que atuam com educandos surdos</p>	<p>Difundir o uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS para a comunicação de contato com os fundamentos de aprendizagem da educação escolar dos surdos.</p>	<p>Tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, garantindo assim seu acesso aos órgãos públicos e privados.</p>	<p>As comunidades surdas no Brasil; conhecer da Lei e Decreto; Tipos de frases nas formas em LIBRAS; Verbos; Ações acontecendo; Advérbios de modo; perspectiva/direção; localização dos advérbios longe/perto; ambiente doméstico; Calendário e advérbio de tempo; pronomes interrogativos, expressões interrogativas e advérbios de frequências; Numerais; expressões interrogativas; diálogos em LIBRAS; compreensão de texto e de vídeo. Revisão e Avaliação.</p>
<p>39. Curso de LIBRAS, Nível Básico III</p> <p>Carga Horária: 80 horas</p>	<p>Professores que atuam com educandos surdos</p>	<p>Difundir o uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS para a comunicação de contato com os fundamentos de aprendizagem da educação escolar dos surdos.</p>	<p>Tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, garantindo assim seu acesso aos órgãos públicos e privados.</p>	<p>Verbos; Meios de comunicações; construção de frases; Numerais Ordinais e expressões idiomáticas; Conhecer a história dos surdos; Pronomes interrogativos; Compreender e criar diálogos; compreender textos mais complexos em</p>

				<p>LIBRAS; Conhecer a cultura surda no Brasil; Grau de parentesco e estado civil; Adjetivos; Cores; Adjetivo do grau comparativo; Pronomes indefinidos; Advérbios de tempo; Conhecer a história da educação de surdos; Narrativas em LIBRAS; Valores monetários e compras; Tipos de medidas, modalidades de esporte; Criação de textos; Conhecer os sinais de alguns países.</p>
<p>40. Encontro de Formação dos Integradores de Educação Especial e Diversidade das 36 GEREDs</p> <p>Carga Horária: 20 horas</p>	<p>Integradores de Educação Especial e Diversidade</p>	<p>Promover amplas discussões da Política de Educação Especial de Santa Catarina, no que diz respeito à implantação e implementação dos serviços nesta área.</p>	<p>O Integrador de Educação Especial e Diversidade tem a função de coordenar a implantação e implementação das ações referentes à Política de Educação Especial do Estado de SC em âmbito regional. A realização deste encontro possibilitará a materialização da Política.</p>	<p>Palestra Motivacional; Projeto de mapas táteis; Credenciamento do SUS; Núcleos de Altas habilidades/ superdotação, Contratações de recursos humanos; Pensão, passe-livre, avaliação diagnóstica, credenciamento, Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, SAEDEs; Encaminhament</p>

				os para a prótese ocular, reabilitação visual, livros Braille; Materiais Adaptados, estimulação essencial; Capacitação, Assessoria, Projetos, Visitas, Segundo Professor; Estatística, planejamento e censo escolar; Convênios entre a FCEE e ONGs.
41. I Seminário de Educação e Estudos Surdos Carga Horária: 16 horas	Profissionais que atuam com educandos surdos	Difundir as investigações realizadas por pesquisadores da área de Estudos Surdos; Discutir aspectos da Política de Educação Especial, no âmbito da ed. de surdos.	A Política de Educação de Surdos, documento que integra atualmente a Política de Educação Especial de SC. Teoria e prática evidenciaram a necessidade de mudanças.	Política de Educação Especial de Santa Catarina; Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos, Metodologia de Ensino em LIBRAS, A importância da escrita de sinais na educação de surdos; Políticas públicas na formação dos intérpretes de língua de sinais; Aquisição da linguagem em língua de sinais; Língua de Sinais: processo de aprendizagem como segunda língua; Metodologia de ensino de português como segunda língua para surdos e os

				movimentos dos surdos: o que querem na educação?
42. Curso Básico de Língua de Sinais Brasileira/ LIBRAS Nível I Carga Horária: 26 horas	Professores da FCEE que atuam ou não diretamente com surdos	Oferecer, aos profissionais da FCEE, capacitação em LIBRAS.	Tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas.	Alfabeto Manual. Número em LIBRAS; Sinais de nomes; Expressão facial e corporal; Brincadeiras em LIBRAS; Cumprimento em LIBRAS; Vocabulários em LIBRAS; Atividades diversas: diálogo, teatro, histórias, dramatização.
43. Curso Básico de Língua de Sinais Brasileira/ LIBRAS Nível I Carga Horária: 40 horas	Professores da FCEE que atuam diretamente ou indiretamente com surdos	Oferecer aos profissionais da FCEE interessados a possibilidade de iniciar o contato com LIBRAS.	Tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas.	O que é LIBRAS; Tecnologia para comunicação de surdos; Alfabeto Manual; Número em LIBRAS; Sinais de nomes; Expressão facial e corporal; Configuração das mãos; Brincadeiras em LIBRAS; Classificadores; Vocabulários em LIBRAS; Atividades diversas: diálogo, teatro, histórias, dramatização.
44. Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental- SAEDE/ DM	Professores dos SAEDE/DM das APAEs	Aprofundar teórica e metodologicamente a especificidade do atendimento aos educandos com def. mental,	Estruturação do SAEDE/DM. Criar espaços de discussão sobre a fundamentação teórica da prática	Política de Educação Especial de SC e Resolução nº112/06; Diretrizes do SAEDE; e Elaboração

Carga Horária: 32 horas		tendo como princípio a sua inclusão no Ensino Regular; Refletir sobre a Política de Educação Especial; Aprofundar o encaminhamento metodológico do SAEDE/DM.	pedagógica dos profissionais, da organização curricular, das políticas públicas que garantem o acesso e permanência das pessoas com def. mental no ensino regular.	Conceitual.
45. Curso Básico de Língua de Sinais Brasileira/ LIBRAS Nível I Carga Horária: 40 horas	Professores da FCEE que atuam diretamente ou indiretamente com surdos	Oferecer aos profissionais da FCEE interessados a possibilidade de iniciar o contato com a LIBRAS.	Tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas.	Alfabeto Manual; Número em LIBRAS; Sinais de nomes; Expressão facial e corporal; Configuração das mãos; Brincadeiras em LIBRAS; cumprimentos em LIBRAS; Classificadores; Vocabulários em LIBRAS; Atividades diversas: diálogo, teatro, histórias, dramatização.
46. Apreendendo língua de sinais Carga Horária: 40 horas	Professores das IEs na área da surdez	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica; Considerar que a língua de sinais favorece o acesso a conceitos e conhecimentos existentes na escola e na sociedade; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda; Debater sobre o	A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso da LIBRAS, buscando alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos exercícios de cidadania.	Teoria (LIBRAS); Alfabeto Manual; Vocabulário; Configuração das Mãos; Teoria (Cultura e Comunidade Surda); Conversação Prática; Sistema de transcrição para LIBRAS; Expressão corporal /facial; Dramatização e Avaliação.

		aprendizado da LIBRAS pela sociedade em geral.		
47. Encontro de Formação dos Integradores de Educação Especial e Diversidade das 36 SDRs Carga Horária: 32 horas	Integradores de Educação Especial e Diversidade	Promover amplas discussões da Política de Educação Especial de Santa Catarina, no que diz respeito à implantação e implementação dos serviços nesta área.	O Integrador de Educação Especial e Diversidade tem a função de coordenar a implantação e implementação das ações referentes à Política de Educação Especial do Estado de SC em âmbito regional. A realização deste encontro como materialização da Política.	Política de Educação Especial de SC; Resolução nº 112/2006/CEE/S C; Programa Pedagógico; Material Adaptado; Serviço de Reabilitação Visual e prótese Ocular; Atribuições do Integrador de Educação Especial; Implantação e implementação de serviços; Encaminhamento de processos; Avaliação Diagnóstica; Capacitação; Recursos Humanos; Estatística; Enturmação/convenio; Patrimônio; Equipamentos e Acessórios Adaptados.
48. Alfabetização pelo Sistema Braille Carga Horária: 40 horas	Professores que atuam na transcrição de livros didáticos em Braille	Capacitar os profissionais que transcrevem livros didáticos em Braille.	Aprimoramento dos profissionais que transcrevem livros didáticos em Braille para educandos cegos que frequentam o ensino regular, faz-se necessária a capacitação em Alfabetização pelo Sistema Braille.	Aspectos importantes que influenciam na aprendizagem da criança deficiente visual; a criança cega ante o processo de alfabetização; pré-requisitos para alfabetização em Braille; Aquisição de

				<p>conceitos básicos; Maturidade nas áreas cognitivas, psicomotora e sócio-afetiva (fase preparatória); Avaliação diagnóstica das habilidades requeridas para a alfabetização em Braille; Avaliação das dificuldades e dos êxitos durante o processo de alfabetização; Utilização de cartilhas e de textos produzidos em aula no processo de alfabetização.</p>
<p>49. Curso Braille Padrão</p> <p>Carga Horária: 80 horas</p>	<p>Professores que atuam no CAP-FCEE</p>	<p>Instrumentalizar profissionais que irão atuar no CAP-FCEE, para atuarem na digitação do Braille Padrão.</p>	<p>Tendo em vista a contratação de novos professores que irão atuar no Setor de Produção Braille e que não possuem experiências na digitação em máquina Perkins, faz-se a necessária capacitação em Braille Padrão.</p>	<p>Ortografia: apresentação dos materiais e símbolos, treinamento com reglete, desenvolvimento de 63 símbolos e 14 complexos, estética e disposição de textos, numerais, noções gerais de símbolo matemáticos, orientações sobre transcrição Braille; Matemática: Números naturais, conjuntos, adição de número naturais,</p>

				subtração de números naturais, divisão dos números naturais, expressões numéricas, potenciação e radiciação de números naturais, introdução a geometria, sistema métrico decimal, medidas de volume, medidas de capacitação, medidas de mesa, medidas de superfícies.
50. Aperfeiçoamento em Normas Técnicas e Gráficas em Braille Carga Horária: 50 horas	Professores que atuam na revisão do CAP-FCEE	Instrumentalizar profissionais que atuam como Revisores e Ledores no CAP-FCEE.	Atualização dos profissionais que atuam como Revisores e Ledores, do Setor de Produção Braille.	Grafia Braille para a Língua portuguesa; grafia química Braille para uso no Brasil; Normas Técnicas para Produção de Textos em Braille; Código Matemático Unificado para Língua Portuguesa.
51. Curso de Capacitação-Serviço de Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental (SAEDE/DM) Carga Horária: 40 horas	Professores das Escolas Especiais (CAESPs)	Aprofundar teorias e metodologias específicas do atendimento aos educandos com def. mental, tendo como princípio a sua inclusão no ensino regular; Refletir sobre a Política de Educação Especial de SC; Aprofundar o	Para estruturação do serviço será necessário espaço de discussão sobre a fundamentação teórica da prática pedagógica dos profissionais, da organização e adaptação curricular, das políticas que	Diretrizes do SAEDE/DM; Adaptações Curriculares; Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem; Elaboração Conceitual; Planejamento e Avaliação.

		encaminhament o metodológico do SAEDE/DM.	garantem o acesso e a permanência dos educandos com DM na rede regular de ensino.	
52. Curso Básico de LIBRAS Carga Horária: 40 horas	Professores do CEVI- FCEE	Capacitar os professores, objetivando o conhecimento e o uso da LIBRAS e adaptação curricular e/ou complementação didática.	Tendo em vista a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas.	Introdução- LIBRAS; Sistema de Transcrição para LIBRAS; Gramática de LIBRAS; Alfabetização; Configuração de mãos; Expressão corporal/facial; Vocabulários e Dramatização.
53. Subsídios para o uso do Programa Braille Fácil Carga Horária: 22 horas	Professores do CAP- FCEE	Reciclar os profissionais da equipe de Informática Braille; Conhecer e aplicar os comandos do Braille Fácil nas ciências exatas; Aprimorar os conhecimentos de interpontos; Atender, com presteza aos educandos cegos, o acesso ao Livro Braille em tempo hábil.	Os serviços educacionais existentes ainda estão distantes de promover a real inclusão com qualidade do educando com def. visual ao sistema regular de ensino, principalmente no que se refere aos recursos específicos, necessários para o seu acesso ao saber pedagógico.	Programa de Impressão Braille; Instalação do Programa Braille Fácil; Ferramentas do Programa Braille Fácil e Elaboração de figuras, gráficos e tabelas dentro do Programa Braille.
54. Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina Carga Horária: 24 horas	Professores e técnicos das Escolas Especiais mantidas pelas APAEs	Apresentar a Proposta Preliminar da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, possibilitando espaços de discussão da operacionalizaçã o da mesma.	Construção de uma escola inclusiva se faz necessário criar espaços de discussão sobre a fundamentação teórica da prática pedagógica dos profissionais, considerando a	Aspectos Históricos Legais da Inclusão; Atendimento Educaional Especializado; Serviços mantidos pelas APAEs/Congêneres e Estratégias de matrículas

			importância dos gestores das IEs como articuladores da inclusão.	
55. Neurofisiologia da Aprendizagem Carga Horária: 72 horas	Professores e Técnicos da FCEE	Conhecer os aspectos neurológicos da aprendizagem e suas especificidades para melhor atender os educandos com diagnóstico de def., TGD e altas habilidades/ superdotação, tendo como princípio o atendimento e a inclusão destas pessoas na sociedade.	Aprimoramento dos conhecimentos na área dos aspectos neurológicos e as estruturas e funções do sistema nervoso central que envolvem a aprendizagem e suas especificidades para melhor atender os serviços de Educação Especial no Campus da FCEE.	Embrriologia do Sistema Nervoso; Neurodesenvolvimento Humano; Neuroanatomia do Sistema Nervoso; Organização e localização das funções do Sistema Nervoso; Lobos e as respectivas responsabilidades; Unidades Funcionais básicas do Sistema Nervoso; Memória, sistema límbico; Dificuldades motoras e complicações na aprendizagem; alterações dos processos cognitivos; Dislexia; Processamento Auditivo; Encefalopatia não progressiva, Deficiência Mental; Síndrome de Down; Síndrome do X-Frágil; Sinais indicadores das deficiências na infância e Plasticidade Cerebral.
56. Curso Básico de Educação	Pedagogos da FCEE	Capacitar os profissionais que atuam na	Surgimento de diferentes propostas	Política da Educação Especial de SC,

Especial Carga Horária: 24 horas		pedagogia dos centros de atendimentos do Campus da FCEE, possibilitando ampla discussão e reflexão da prática pedagógica.	educacionais na Ed. Especial. Necessidade de capacitação dos profissionais da pedagogia para ressignificar a prática pedagógica de acordo com a Política de Ed. Especial.	Res. nº 112/06/CEE/S/C ; Deficiência Mental; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Condutas Típicas; Deficiência Múltipla e Planejamento.
57. Elaboração Conceitual e Deficiência Mental Carga Horária: 24 horas	Professores que atuam na FCEE	Capacitar os profissionais da FCEE para assessorar as IEs; Consolidar as diretrizes dos serviços implantados nos Centros de Atendimento da FCEE.	Missão da FCEE em assessorar as IEs conveniadas e a rede regular de ensino, é importante que os profissionais da FCEE sejam capacitados e que as diretrizes dos serviços da FCEE sirvam como base às orientações.	Fundamentos sobre a Deficiência Mental e Fundamentos sobre a Elaboração Conceitual.
58. Surdocegueira: Implicações na Aprendizagem Carga Horária: 32 horas	Professores das APAEs	Capacitar os profissionais sem conhecimentos no tema: Surdocegueira e implicações para a aprendizagem promovendo a competência e conhecimentos referentes à área.	Capacitar os profissionais que trabalham ou trabalharam com a população surdocegueira visando à aquisição e aprimoramento de conhecimentos da área.	Aspectos Gerais; Histórico; Definição; Causas da surdocegueira; Tipos; Classificação; Metodologia: princípios básicos; Planejamento e Estudo de Caso.
59. Transtorno Global do Desenvolvimento e Envelhecimento Carga Horária: 40 horas	Professores das APAEs do Estado	Promover a capacitação dos professores, ampliando seus conhecimentos na área da Educação Especial, contribuindo assim na sua prática pedagógica.	Buscar alternativas de atendimento para educandos com TGD e em processo de envelhecimento com def. mental, respeitando seu potencial e resgatando sua autoestima.	Envelhecimento X Deficiência Mental; TGD e Método TEACCH.
60. Curso sobre	Professores das	Promover a	Capacitar os	Autismo;

<p>Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Método TEACCH</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>APAES</p>	<p>capacitação dos professores das APAES, ampliando seus conhecimentos na área do TID e Método TEACCH.</p>	<p>professores, contribuindo assim para sua prática pedagógica, ampliando a qualidade dos trabalhos destas Instituições.</p>	<p>Histórico; Diagnóstico; Aspectos Autista; Metodologia: Histórico; Metodologia TEACCH; Planejamento e Avaliação.</p>
<p>61. Distúrbios de Aprendizagem relacionados à visão</p> <p>Carga Horária: 16 horas</p>	<p>Professores da FCEE</p>	<p>Favorecer novas possibilidades de adaptações relacionadas ao uso de filtros para pessoas portadoras de baixa visão, com sensibilidade à luz.</p>	<p>Dificuldades encontradas na execução do trabalho de algumas adaptações, enquanto técnicas em reabilitação.</p>	<p>Distúrbios Transtorno ou Dificuldades? Distúrbios de Aprendizagem relacionados à visão.</p>
<p>62. Baixa Visão</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores e pedagogos que atuam na área da Deficiência Visual</p>	<p>Capacitar professores e pedagogos na área da baixa visão.</p>	<p>Dominar o conhecimento sobre baixa visão, para que a inclusão de alunos com deficiência visual seja uma ação bem sucedida.</p>	<p>Deficiente Visual e sua Classificação; Teste de Acuidade Visual; Elementos de anátomo-fisiologia ocular; Avaliação Funcional da visão e recursos materiais; Afeções oculares e anomalias das funções visuais de maior incidência no âmbito educacional e formas de prevenção; Interferências nas alterações visuais no processo de ensino-aprendizagem; Adaptações curriculares às necessidades</p>

				educacionais especiais; Auxílios ópticos, não ópticos recursos eletrônicos e pedagógicos especiais; trabalho pedagógico do professor em SAEDE/DV, ensino regular, na prática inclusão do deficiente visual.
63. Programa TEACCH: Teoria e Prática Carga Horária: 28 horas	Professores que atuam na APAE de Pinhalzinho	Implementar o Programa TEACCH; Organizar o ambiente e o cronograma de trabalho.	Os professores sem curso específico no Método TEACCH, necessidade da escola em implantar o Método.	Autismo, X-Frágil, Asperger, Rett, TID e TDAH; Como o Programa TEACCH pode auxiliar nesses transtornos; Implementação do Programa TEACCH.
64. Discussões sobre a Educação Especial-deficiência mental e aprendizagem Carga Horária: 40 horas	Professores da Educação Especial da APAE de Palhoça	Promover um encontro de discussão acerca das práticas pedagógicas e conhecimentos envolvendo a Educação Especial.	As temáticas surgem da necessidade de aprofundamento em relação ao processo de ensino e aprendizagem, colaborando com a qualidade de vida da pessoa com deficiência.	Valores e Ética do cotidiano das Instituições; Deficiência Severa e Profunda; Teoria da Atividade; Método TEACCH; Currículo Funcional, envelhecimento da pessoa com Deficiência Mental.
65. Curso de Formação Continuada: Perspectivas Atuais da Educação Especial Carga Horária: 20 horas	Professores e técnicos da Educação Especial das APAEs	Capacitar professores que atendem alunos com NEEs; Refletir sobre a prática pedagógica utilizada em sala de aula.	Capacitação dos profissionais para ampliar conhecimentos, solucionar dúvidas e incertezas que permeiam o dia-a-dia do educador.	Trabalho entre família X Escola X autoestima do aluno; Comunicação Alternativa; Deficiência Mental X Doença Mental.

<p>66. Curso de Formação Continuada: Perspectivas Atuais da Educação Especial</p> <p>Carga Horária: 20 horas</p>	<p>Professores e técnicos da Educação Especial das APAEs</p>	<p>Capacitar professores que atendem alunos com NEES; Refletir sobre a prática pedagógica utilizada em sala de aula.</p>	<p>Capacitação dos profissionais para ampliar conhecimentos, solucionar dúvidas e incertezas que permeiam o dia-a-dia do educador.</p>	<p>Estimulação; Comunicação Alternativa; Deficiência Mental X Doença Mental</p>
<p>67. Curso de Formação para professores das APAEs e técnicos da GERED: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento</p> <p>Carga Horária: 16 horas</p>	<p>Professores das APAEs e técnicos da GERED</p>	<p>Refletir o processo ensino-aprendizagem, buscando mudanças nas práticas educativas compreendendo as principais interferências na aprendizagem.</p>	<p>Necessidade de orientar os professores de como proceder sobre as peculiaridades de cada um destes alunos, pois existem vários tipos de transtornos.</p>	<p>Transtornos Invasivos do Desenvolvimento</p>
<p>68. Fundamento Básico em Altas Habilidades /Superdotação</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Equipe NAAH/S</p>	<p>Capacitar a equipe de novos profissionais do Núcleo.</p>	<p>Implantação do NAAH/S e a crescente demanda de alunos e o ingresso de novos prof. na equipe.</p>	<p>Estrutura e Funcionamento do NAAH/S; Fundamentos Teórico-metodológicos em Altas Habilidades/ Superdotação; Modelos de enriquecimento escolar; Procedimentos de identificação; Desenvolvimento de Projetos.</p>
<p>69. Atualização sobre o atendimento de Pessoas com Surdez e Deficiência Auditiva</p> <p>Carga Horária: 24 horas</p>	<p>Professores do CAS-FCEE</p>	<p>Não consta o objetivo do Curso.</p>	<p>Não consta Justificativa do Curso.</p>	<p>Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e Resolução nº 112/06; Atendimento Educacional a alunos surdos e deficientes Auditivos; Pedagogia Visual;</p>

				Alfabetização e Letramento; Alfabetização da criança com surdez e Deficiência Auditiva.
70. Capacitação de Profissionais da Educação Especial Carga Horária: 40 horas	Professores CEVI-FCEE	Capacitar os profissionais ampliando seus conhecimentos na área da Educação Especial contribuindo na sua prática pedagógica.	Desenvolver estudos sobre conteúdos que fazem parte da realidade do CEVI.	Relações Pessoal; Avaliação dos Grupos de Alunos do CEVI; Comunicação Alternativa e Procedimentos com o Deficiente Mental Severo; Relação Professor X Aluno, aspectos psicológicos; Deficiência Mental X Doença Mental, Deficiência Mental X Envelhecimento, Aspectos Biopsicosociais; A Importância da Família no CEVI; Ocupacional.
71. Capacitação de Professores do Autismo no CEVI Carga Horária: 16 horas	Professores CEVI-FCEE	Capacitar professores que atuam com alunos autistas nas questões técnicas pedagógicas relacionadas ao autismo e ao Método TEACCH.	Capacitar no Método TEACCH	Síndrome do Autismo; Atualizações; Método TEACCH; Novas perspectivas de atuação em sala de aula; Planejamento; Avaliação.
72. Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Método TEACCH- TID Carga Horária:	Professores do CENAP- FCEE	Capacitar os profissionais que atuam com educandos com diagnóstico de TID nas questões	Quantidade de professores ACTs novos, sem conhecimento na área dos TID e a necessidade	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Conceito e classificação); Transtorno Autista

16 horas		relacionadas ao Autismo e metodologias TEACCH.	de qualificar o atendimento de acordo com o Método TEACCH.	(definição, histórico, características); Método TEACCH.
73. Práticas Inclusivas e Deficiência Mental Carga Horária: 40 horas	Professores e Equipe técnica da Escola Especial da APAE de Pinhalzinho	Promover conhecimentos teóricos e práticos, com vistas à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à inclusão de pessoas com def.; Reflexão crítica sobre questões ético-político-sociais da educação inclusiva; Estimular o desenvolvimento de pesquisas para a produção de novos meios de ensino; Oportunizar conhecimentos para novas relações pedagógicas.	Necessidade em discutir a inclusão dos alunos com deficiência mental na rede regular de ensino. Alunos sem diagnóstico na escola especial, ou com diagnóstico de severidade no quadro. Oportunizar aos professores a capacitação para criar situações de aprendizagem considerando a diversidade de alunos. Essa competência implica a organização do espaço, do tempo.	Práticas Inclusivas: Revisando conceitos; Atendimento Especializado: Elaboração Conceitual; Estudo de casos/Orientações e Intervenções; Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: TID, Hiperatividade, Rett, Asperger; Síndromes: Down, Miado do Gato, Rubinstein Taybi, Deficiência Mental.
74. Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Método TEACCH Carga Horária: 16 horas	Professores que atuam com pessoas com Autismo	Capacitar os profissionais que atuam com educandos com diagnóstico de TID nas questões sobre o Autismo e Método TEACCH.	Com o aumento de casos com TID/Autismo, torna-se necessário o aprimoramento de profissionais na área, para melhorar a sua prática pedagógica.	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Conceito e classificação); Transtorno Autista (definição, histórico, características); Método TEACCH; Planejamento, Família da pessoa com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.
75. Autismo e	Professores e	Aprimorar o	A inclusão dos	Transtornos

<p>TID: Comportamento e intervenções</p> <p>Carga Horária: 16 horas</p>	<p>técnicos da AMA de Jaraguá do Sul</p>	<p>trabalho existente; Apresentar recursos metodológicos referente ao Método TEACCH e suas adaptações; Promover reflexões.</p>	<p>alunos: a qualificação dos profissionais da IES podem contribuir para esta realidade.</p>	<p>Invasivos de Desenvolvimento: conceito, classificação; Transtorno Autista; História, Características, Critérios diagnósticos; Método TEACCH; O papel do professor e da equipe multidisciplinar; A família do Portador de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.</p>
<p>76. Capacitação para Profissionais da Educação Especial- Programa TEACCH</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores da AMA de Joinville</p>	<p>Aperfeiçoar os profissionais, através de métodos e técnicas específicas; Adaptar materiais; Trabalhar em equipe; Saber articular entre o saber científico e o saber prático; Trabalhar anseios e expectativas no atendimento.</p>	<p>Professor qualificado faz uso de seus saberes, de sua competência no cotidiano da escola, sob a forma de técnicas e métodos específicos e práticas pedagógicas.</p>	<p>TID; Capacitação no Método TEACCH; Teoria e Prática Comportamental, Análise do Comportamento Aplicado-ABA (Definição, princípios históricos do ABA); Definição Conceitual e princípios práticos (comportamento, aprendizagem, reforçamento); Manejo de Comportamento (observar e medir comportamento, esquema de reforçamento, lidando com o comportamento); Intervenção Medicamentosa</p>

				na pessoa com TID; Atuação da Fonoaudiologia no TID; Atuação da Fisioterapia no TID.
77. Em busca do trabalho Coletivo na Educação Especial Carga Horária: 18 horas	Professores e funcionários da Educação Especial da APAE de São Joaquim	Qualificar os professores da Educação Especial, fornecendo instrumentos de trabalho que facilitem sua prática pedagógica.	Importância de momentos de reflexão, discutindo metodologias; estudar teorias para um fortalecimento pedagógico.	Fonoaudiologia: como auxiliar no desenvolvimento da fala e linguagem na Educação Especial; Psicopedagoga e Pedagoga; Psicodrama na Escola Especial, Diferença entre autismo, Asperger e dislexia, Desenvolvimento Cognitivo na Deficiência Mental; Psicóloga: Psicologia aplicada; Fisioterapeuta: psicomotricidade e os progressos de aprendizagem.
78. Treinamento de Primeiros Socorros; Paralisia Cerebral e Síndrome de Down sob o ponto de vista Técnico e Prático Carga Horária: 28 horas	Professores e técnicos que trabalham do CAESP da APAE de Barra Velha	Treinar os profissionais para atuarem em casos de acidentes; Capacitar para atuarem com educandos com Paralisia cerebral e Síndrome de Down.	Grande nº de educandos com crises convulsivas e demais riscos e capacitar os professores com conhecimentos teóricos na área da def. mental.	Primeiros Socorros: noções de anatomia, engasgamento, parada cardíaca, parada respiratória, fraturas, luxações, entorses, hemorragias, queimadura/intoxicações, afogamento; Combate a incêndios; Paralisia Cerebral: definição,

				características e atendimento; Síndrome de Down: Definição, característica e atendimento.
79. Abordagem Multidisciplinar no Atendimento aos Deficientes Intelectuais Carga Horária: 40 horas	Professores e técnicos da APAE de Joinville	Capacitar professores com conteúdos para melhor atendimento aos educandos; Propiciar a compreensão dos conteúdos integrados a uma prática pedagógica e multidisciplinar inovadora.	Busca por novos conhecimentos para um melhor desempenho profissional, através de trocas de experiências.	Disfunções Ortopédicas posicionamento e higiene; Conhecimento Essencial sobre o Sistema Nervoso Central; Família em crise; sexualidade; Neurologia; Higiene Oral/Bucal; Disfagia; Aspectos Fonoaudiológico e Nutrição enteral; A importância do Lúdico no processo de ensino e aprendizagem; Projeto Político-Pedagógico; Psicomotricidade e Relacional; Fatores pré-natais que podem determinar deficiências ao feto; Empreendedorismo na Nova Era da Educação; Deficiência Intelectual; Sexualidade.
80. Curso de Capacitação Serviço de Atendimento Pedagógico Específico	Professores do CENAP- FCEE	Capacitar profissionais, possibilitando discussões e reflexões da ação	Novas propostas de atendimento para pessoas com def. mental e deficiências múltiplas	Concepções, Pedagogia Especial Científica; Deficiência Mental;

Carga Horária: 24 horas		pedagógica.	exigindo redimensionamento da prática pedagógica.	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento; Elaboração Conceitual; Planejamento com base na Teoria da Atividade.
81. Fundamentos Básicos em Altas Habilidades e Superdotação Carga Horária: 40 horas	Professores da FCEE	Formação de professores que atuam no Campus da FCEE interessados em atuar diretamente no atendimento de alunos com altas habilidades.	A proposta de atendimento educacional especializado tem fundamentos nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva. Implantação do NAAH/S.	Estrutura e Funcionamento do NAAH/S; Fundamentos teóricos-metodológicos em altas habilidades e superdotação (conceitos básicos, indicadores de identificação em altas habilidades); Desenvolvimento do talento, formação do autoconceito; Modelo de Enriquecimento Escolar; Portfólio; Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa; Desenvolvimento de Atividades Práticas; Inventário de Interesses.
82. Uma escola para Todos: Construindo uma nova forma de pensar e de saber Carga Horária: 16 horas	Professores da APAE de Biguaçu e professores da rede regular de ensino	Acessar novos conhecimentos que permeiam subsídios e metodologias sobre Inclusão das pessoas com deficiência.	Escola para Todos, movimento social inclusivo, causando a necessidade de espaço para discussão e ampliação do conhecimento.	Fisioterapia na Deficiência; Dislexia; Educação Inclusiva; A influência da linguagem do professor com o aluno. Trabalho sobre Inclusão
83. Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	Professores que atuam com pessoas com	Capacitar os profissionais que atuam com	Considerando os vários pedidos de assessoria nas	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

<p>o e Método TEACCH</p> <p>Carga Horária: 24 horas</p>	<p>Autismo</p>	<p>educandos com diagnóstico de TID, questões relacionadas ao Autismo e Metodologia TEACCH.</p>	<p>IEs que atendem alunos com TID e a estruturação de salas no Método TEACCH, percebemos a necessidade de curso nesta área.</p>	<p>o (Conceito e classificação); Transtorno Autista (definição, histórico, características); Método TEACCH; Planejamento, Família da pessoa com Transtorno Invasivo no Desenvolvimento; a inclusão da pessoa com TID.</p>
<p>84. Fundamentos da Psicomotricidade</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores da Educação Física que atuam na FCEE</p>	<p>Capacitar professores de educação física na área da psicomotricidade.</p>	<p>Constante aprimoramento profissional.</p>	<p>Noções de Neurologia-sistema nervoso central e periférico; Psicomotricidade: definição, objetivo e importância; Elementos Básicos: esquema corporal, motricidade ampla, motricidade fina, percepção (espacial, temporal), análise e síntese; As grandes fases do desenvolvimento da motricidade; Wallon- a motricidade com base no ato mental; Perfil: Psicomotor de Picq-Wayer.</p>
<p>85. Capacitação de Professores na área da Deficiência e Doença Mental</p>	<p>Professores do CEVI-FCEE</p>	<p>Promover a capacitação dos profissionais, ampliando seus conhecimentos</p>	<p>Desenvolver estudos que fazem parte da realidade deste centro.</p>	<p>Deficiência mental e Doença Mental; Contenção, Convulsão,</p>

Carga Horária: 20 horas		na área da Educação Especial, contribuindo na sua prática pedagógica.		Fisioterapia em Educação Especial.
86. Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - TID Carga Horária: 20 horas	Professores e equipe técnica da AMA de Jaraguá do Sul	Proporcionar referencial teórico-metodológico dos TID numa visão educacional, com perspectiva inclusiva; Apresentar recursos metodológicos do Método TEACCH.	Refletir a prática pedagógica das IEs para redimensionar o trabalho desenvolvido com alunos com TID, buscando ampliar as possibilidades do ensino e aprendizagem.	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Conceito e classificação); Transtorno Autista (definição, histórico, características); Método TEACCH; O papel do professor e da equipe multidisciplinar, Família da pessoa com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.
87. Interface Educação Especial/ Educação Profissional e o Trabalho como Princípio Educativo Carga Horária: 24 horas	Professores e Equipe técnica do CENET - FCEE	Oportunizar a atualização e a reflexão de conhecimentos relativos à ed. profissional, no sentido de contribuir para mudanças na prática pedagógica.	Redimensionar as atividades desenvolvidas pelos profissionais do CENET.	Sexualidade e deficiência: educar pra que?; Relações interpessoais e autoestima; Concepção de Educação/ Trabalho/ Deficiência /Homem/Competência; Aspectos Conceituais Legais e Operativos da Educação Profissional para as Pessoas com Deficiência.
88. Curso de Atualização em Deficiência Visual Carga Horária:	Professores e profissionais da FCEE	Promover a atualização e conteúdos relativos à def. visual aos profissionais do	Manter a qualidade do atendimento oferecido às pessoas com deficiência	Afecções oculares e anomalia das funções visuais de maior incidência no

56 horas		CAP- FCEE.	visual. Para isso é necessário investir no aperfeiçoamento técnico/profissional.	âmbito educacional e outros; Desenvolvimento Infantil e avaliação funcional da visão; Interferências das alterações visuais no desenvolvimento; Estimulação visual e desenvolvimento da eficiência no funcionamento visual; Auxílios ópticos, não ópticos e recursos eletrônicos; O trabalho pedagógico do professor em Sala de Recursos e no Ensino Regular; Técnica de iniciação à leitura e escrita Braille e cálculo no Sorobã; Noções básicas de Orientação e Mobilidade; Noções práticas sobre adaptação em tinta e relevo.
89. Aperfeiçoamento de profissionais que atuam na área da Educação Especial Carga Horária: 48 horas	Professores e técnicos da APAE de Concórdia	Proporcionar capacitação visando subsidiar através de métodos, técnicas e procedimentos especiais o atendimento de qualidade aos alunos portadores de	Importância do embasamento teórico e pedagógico para atendimento a diversidade cultural, para o pleno exercício da cidadania, respeitando suas diferenças.	Inclusão; O conhecimento; Relacionamento Interpessoal; Importância do Grupo escolar; Bom conflito; Equoterapia; Avaliação; Dinâmica em Grupo; Comunicação

		def.		Alternativa; SAEDE; Administrando conflitos; Planejamento e Tecnologia Assistida.
90. Método TEACCH Carga Horária: 20 horas	Professores e Técnicos das IEs de Itajaí	Estabelecer uma relação entre o referencial teórico e a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva; Promover reflexões sobre mitos e preconceitos sobre o autismo.	A Ed. Esp. organiza-se de modo a aproximar os pressupostos da educação inclusiva com a prática pedagógica a fim de cumprir os dispositivos legais.	Transtorno Autista; Transtorno de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Asperger; TID/SOE; Prática Pedagógica na perspectiva Inclusiva; Metodologias utilizadas na Educação Especial com portadores de Autismo; Linguagem Expressiva, Linguagem representativa para desenvolver com alunos com autismo.
91. Estrutura Semântica e Sistêmica da Consciência Carga Horária: 24 horas	Professores efetivos da FCEE e SED	Capacitar os profissionais da FCEE e SED para que possam atuar como capacitadores do SAEDE.	Novas definições da Política de Ed. Esp. de SC, com a organização do SAEDE na área da def. mental, faz-se necessário a capacitação para que possam atuar como capacitadores dos SAEDES.	Concepção de deficiência; Relação entre desenvolvimento e aprendizagem; Desenvolvimento da palavra na Filogênese e Ontogênese; Funções da palavra; Métodos de pesquisa do Desenvolvimento do significado da palavra; Estrutura de generalização;

				Funções Psicológicas Superiores; Conceitos Cotidianos e Científicos; Linguagem Social.
92 Aperfeiçoamento de Profissionais que atuam na Educação Especial Carga Horária: 52 horas	Professores e técnicos da APAE de Concórdia	Proporcionar a capacitação a todos os profissionais para que possam atender aos alunos portadores de deficiência através de métodos, técnicas e procedimentos especiais.	Importância dos profissionais de terem um embasamento técnico e pedagógico para atendimento de qualidade na Escola Especial.	Fonoaudiologia e áreas; Trabalho interdisciplinar, Síndrome de Down; Lei Orgânica; Paralisia Cerebral; Pedagogia Afetiva, TDAH; Estatuto da criança e adolescente; Desenvolvimento Neuropsicomotor; Política Nacional da Assistência Social; Avaliação Inicial; Audição, Deficiência Auditiva; desenvolvimento Infantil; Adaptações Escolares.
93. Capacitação na área da Deficiência Sensorial Carga Horária: 40 horas	Professores que atuam com deficientes múltiplos	Capacitar profissionais das Escolas Especiais de Joinville na área da deficiência sensorial: surdez, deficiência visual e surdocegueira.	Atendendo a solicitação dos profissionais da Escola Especial de melhoria técnica e pedagógica.	Estrutura e funcionamento SRV; estrutura e funcionamento do olho; Patologias visuais; Estimulação e eficiência visual; Recursos ópticos e não ópticos; Orientação e Mobilidade; Adaptação de materiais

				educacionais; Interpretação de relatórios de avaliação funcional da visão; Trabalho Pedagógico do professor em sala de aula; a relação da pessoa surda com sua família; Língua de Sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas; Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo; Avaliação do aluno surdo; a criança surda e aprendizagem da escrita; Quem é o educando surdocego; principais patologias; Atendimento ao educando surdocego.
94. Encontro Catarinense sobre Síndrome de Down Carga Horária: 26 horas	Professores e profissionais das IEs e rede regular de ensino	Atualizar os profissionais envolvidos na Síndrome de Down.	Nas últimas décadas houve mudanças nos campos médico-científico e sócioeducacional, mudando o entendimento da Síndrome de Down. Necessidade de Inclusão.	Oficinas: Estimulação e Desenvolvimento Infantil, Alfabetização, Família: Solução ou Problema?; Aspectos Gerais da Síndrome de Down; Sexualidade; Retratos e autorretratos. Atualidades Médico-Científicas sobre Síndrome de Down;

				Dialogando sobre a saúde da pessoa com Síndrome de Down; Sexualidade; Independência e convívio social; Inclusão de mentira ou Inclusão de verdade? Aspectos emocionais e familiares da criança incluída; Reflexões sobre a Inclusão; Aprendendo sobre os direitos da criança e do adolescente com deficiência.
95. Curso de Atualização em Educação Especial Carga Horária: 27 horas	Professores e técnicos do CENAP- FCEE	Capacitar os profissionais no sentido de promover estudos e reflexões sobre a prática pedagógica.	Considerando a importância da capacitação continuada e as peculiaridades do centro.	Sexualidade, Hiperatividade; Surdocegueira; Autismo; Política de Educação Especial; Paralisia Cerebral; Estrutura Semântica e Sistêmica da consciência – Elaboração Conceitual.
96. Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Método TEACCH Carga Horária: 24 horas	Professores que atuam com educandos com diagnóstico de TID	Capacitar os profissionais que atuam com educandos com diagnóstico de TID.	Considerando vários pedidos de assessoria na área da TID e implantação de turmas estruturadas na metodologia TEACCH.	TID: Conceito, Classificação; Transtorno Autista: Definição, Histórico, Características; Método TEACCH; Planejamento; A família da pessoa com TID.
97. Política de Educação Especial de	Professores e profissionais da FCEE	Capacitar os profissionais da FCEE sobre a	Rotatividade dos profissionais admitidos em	Política de Educação Especial do

<p>Santa Catarina</p> <p>Carga Horária: 24 horas</p>		<p>Política de Educação Especial de SC.</p>	<p>caráter temporário na FCEE, e a necessidade de refletir as discussões sobre as políticas públicas.</p>	<p>Estado de Santa Catarina; Resolução nº 112/2006/CEE/S C; Política Nacional de Educação Especial; Proposta institucional da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.</p>
<p>98. Curso de Normas e Técnicas Sistema Braille</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores que atuam no CAP-FCEE</p>	<p>Aprimorar as normas técnicas do Sistema Braille visando à padronização dos materiais.</p>	<p>Aprimoramento técnico nas normas técnicas do Sistema Braille dos profissionais que atuam no Setor de Produção Braille.</p>	<p>Teorias e Normas Técnicas do Sistema Braille</p>
<p>99. Curso de adaptação em tinta de livros didáticos para Transcrição em Braille</p> <p>Carga Horária: 120 horas</p>	<p>Professores e pedagogos que atuam no CAP-FCEE</p>	<p>Promover a capacitação dos profissionais do CAP objetivando o conhecimento dos critérios a serem considerados na adaptação de livros e textos em tinta para a transcrição em Braille.</p>	<p>Considerando que os livros Braille têm que transmitir aos alunos cegos às mesmas informações e experiências que os livros em tinta, faz-se necessária a capacitação em adaptação em tinta de livros didáticos.</p>	<p>Leitura Integral dos livros para adequar as adaptações em tinta; Avaliar todas as palavras destacadas nos textos; Conceituar, diferenciar, interpretar e descrever fotos, ilustrações, imagens de quadros; Nomear, interpretar e desmembrar esquemas, tabelas e gráficos; Adaptação de alguns sinais gráficos em tinta para o sistema da Grafia Braille; Material apropriado para mapas, tabelas e gráficos.</p>

Quadro 1- Propostas de cursos de caráter pedagógico para as Instituições Especializadas

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

Num primeiro momento identificamos 14 categorias de diagnóstico na área de Educação Especial e quantificamos a frequência dessas categorias nas propostas de curso, reunindo os dados na Tabela 6.

Tabela 6 – Categorias de diagnóstico dos sujeitos da Educação Especial nas propostas de cursos para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009

Diagnóstico dos sujeitos	Projetos
Deficiência mental	37
Autismo/ TID	16
Deficiência auditiva/surdez	14
Necessidades educacionais especiais	12
Deficiência visual	11
Pessoas com deficiência	6
Deficiências múltiplas	5
Altas habilidades/superdotação	3
Portadoras de deficiência	2
Surdocegueira	2
Paralisia cerebral	2
Síndrome de Down	2
Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade	2
Dificuldades de Aprendizagem ⁷¹	1
Total	115

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

⁷¹ Esta categoria foi identificada como uma diferenciação da deficiência mental.

Percebe-se que o total das categorias de diagnósticos dos sujeitos da Educação Especial foi maior que o total de propostas analisadas na área em questão, fato que ocorreu porque em várias propostas havia mais de uma categoria de diagnóstico mencionada.⁷² Os dados evidenciam que a categoria com maior incidência foi de deficiência mental. Esse diagnóstico é referido em 37 propostas de cursos, seguido do autismo/TID com 16 e da deficiência auditiva/surdez com 14. A expressão “necessidades educacionais especiais” aparece em 12 propostas. Já os diagnósticos de deficiências múltiplas e paralisia cerebral foram citados em cinco e em duas propostas respectivamente. Ressalta-se que nenhuma proposta de curso mencionou a categoria deficiência física.

O fato de a deficiência mental estar explicitamente presente em 32% dos cursos pode ter ocorrido devido ao número de Instituições Especializadas no Estado de Santa Catarina na área da deficiência mental, conveniadas com a FCEE. Atualmente a FCEE mantém convênio 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.⁷³

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, como demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Termos encontrados em relação aos aspectos pedagógicos - 2005 a 2009

Aspectos pedagógicos	Projetos
Práticas pedagógicas	50
Planejamento	29
Avaliação	20
Metodologia	12

⁷² Essa questão também estará presente nos demais itens analisados, pois o total de cursos será sempre menor que as categorias em tela.

⁷³ Estes dados foram disponibilizados pela Supervisora de Educação Especial da FCEE.

Alfabetização	6
Educação profissional	5
Processo de ensino e aprendizagem	5
Projeto Político-pedagógico	2
Currículo	2
Total	131

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

Nessa análise constatamos grande concentração do termo práticas pedagógicas, sendo ele utilizado na metade das proposições de cursos (50 no total). Esse dado foi identificado nos objetivos, justificativas e conteúdos das propostas de cursos como finalidade da formação da busca pela prática pedagógica. Como podemos observar no Quadro 1, os cursos 2 e 3, por exemplo, apresentam o seguinte objetivo: “Capacitar profissionais das APAEs na integração de novas práticas pedagógicas e conhecimentos em Educação Especial”. Quando cotejamos esse dado com o conteúdo trabalhado observamos que tais práticas parecem não ser tão novas, uma vez os cursos se dispõem a desenvolver os seguintes conteúdos: “Elaboração Conceitual, Alfabetização na Educação Especial, Planejamento, Avaliação e Artes Plásticas”. Vale ressaltar que este curso foi oferecido aos professores, orientadores e técnicos das Escolas Especiais.

No curso 7, “Formação Continuada para Professores na Área de Informática Aplicada à Educação”, observamos outra compreensão sobre prática pedagógica quando se apresenta como objetivos: “Levar o professor a refletir a sua prática pedagógica; Disseminar a informática educacional no contexto do CENET; Buscar a autonomia do professor na SI”, mas o conteúdo fica restrito a “Word, Ambientes Windows, Paint, Projetos Pedagógicos, Excel Internet”. Já o curso 56, “Curso Básico de Educação Especial”, também apresenta em seu objetivo a discussão e reflexão sobre sua prática, porém, os conteúdos trabalhados se concentram em “Política da Educação Especial de SC, Res. nº 112/06/CEE/SC; Deficiência Mental; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva; Condutas Típicas; Deficiência Múltipla e Planejamento”, que não se referem à prática.

O “Curso de Formação Continuada: Perspectivas Atuais da Educação” (item 65 do Quadro 1) apresenta como objetivos: “Capacitar professores que atendem alunos com NEES; Refletir sobre a prática

pedagógica utilizada em sala de aula” e a justificativa para esse curso é a “Capacitação dos profissionais para ampliar conhecimentos, solucionar dúvidas e incertezas que permeiam o dia-a-dia do educador”. Para tanto, desenvolve os seguintes conteúdos: “Trabalho entre família X Escola X autoestima do aluno; Comunicação Alternativa; Deficiência Mental X Doença Mental”. Esses são alguns exemplos de como foi proposta a formação de professores que tiveram a prática pedagógica como um de seus elementos principais.

Observa-se que nos cursos propostos também há grande quantidade de referências ao tema planejamento, citado em 29 propostas de curso, das quais 20 também colocam em pauta a avaliação e nove abordam a elaboração de projetos de ensino.

Como veremos na Tabela 8, sobre os focos das propostas de curso, os dados evidenciam 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 e com a utilização de tecnologias.

Tabela 8 - Foco dos trabalhos nas propostas de cursos para as Instituições Especializadas - 2005 a 2009

Foco dos trabalhos	Propostas de curso
Política de Educação Especial	22
Planejamento	21
Inclusão	15
Elaboração conceitual	13
Método TEACCH	13
LIBRAS	12
Braille e Sorobã	9
Educação Inclusiva	7
Uso de tecnologias	4
Teoria da atividade	3
Educação profissional	3

Total	125
--------------	------------

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

Podemos perceber, a partir dos termos identificados na Tabela 8, que os focos dos cursos são bastante variados, incluindo 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, demonstrando a organização da formação continuada de professores da FCEE para as Instituições Especializadas.

Os termos relacionados ao foco de trabalho se concentraram na implantação da Política de Educação Especial (com ênfase em 22 cursos) e no 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 conceitual⁷⁴, citada em 13 projetos de curso, e a teoria da atividade⁷⁵, em três. O método TEACCH, 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 (demonstrado na Tabela 7), ora na concepção médico-pedagógica e psicopedagógica, quando focam os cursos na utilização de métodos 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

⁷⁴ 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”.

⁷⁵ 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).

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, 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.

Outras temáticas citadas nos conteúdos das propostas de curso foram: sexualidade (em 13 cursos) — estes centrados na sexualidade das pessoas com deficiência —, atividades recreativas (cinco cursos) e psicomotricidade (dois cursos).

Ao cruzar informações presentes nos conteúdos e nos objetivos do Quadro 1, relativos às propostas de curso para os professores das IEs, verificamos desarticulação dos conteúdos em relação aos objetivos em 31% das proposições de curso. Isso mostra a fragmentação dos conteúdos em várias áreas de conhecimento numa mesma proposta, como, por exemplo, no curso 40, que tem como objetivo “Promover amplas discussões da Política de Educação Especial de Santa Catarina, no que diz respeito à implantação e implementação dos serviços nesta área” e prevê a abordagem dos seguintes conteúdos: “Palestra Motivacional; Projeto de mapas táteis; Credenciamento do SUS; Núcleos de Altas habilidades/ superdotação, Contratações de recursos humanos; Pensão; Passe-livre; Avaliação diagnóstica; Credenciamento; Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina; SAEDES; Encaminhamentos para a prótese ocular, reabilitação visual, livros Braille; Materiais Adaptados; Estimulação Essencial; Capacitação, Assessoria, Projetos, Visitas, Segundo Professor; Estatística; Planejamento e Censo Escolar; Convênios entre a FCEE e ONGs”. Considerando a quantidade de conteúdos e carga horária, que foi de 20

horas, infere-se que esse curso consistiu apenas na apresentação de noções básicas e superficiais e provavelmente não cumpriu o objetivo de debater amplamente a Política de Educação Especial de Santa Catarina.

Outros indícios dessa desarticulação entre objetivos e conteúdos estão presentes na descrição dos cursos 77 e 79. No primeiro, o objetivo foi “qualificar os professores da Educação Especial, fornecendo instrumentos de trabalho que facilitem sua prática pedagógica”, com a justificativa focada na “importância de momentos de reflexão, discutindo metodologias, estudar teorias para um fortalecimento pedagógico”. Ao analisarmos os conteúdos propostos, verificamos maior aproximação com a área da saúde: “Fonoaudiologia: como auxiliar no desenvolvimento da fala e linguagem na Educação Especial; Psicopedagoga e Pedagoga: Psicodrama na Escola Especial, Diferença entre autismo, Asperger e dislexia, Desenvolvimento Cognitivo na Deficiência Mental; Psicologia: Psicologia aplicada; Fisioterapeuta: psicomotricidade e os progressos de aprendizagem”. Isso se repete o curso 79, cujos objetivos foram “capacitar professores com conteúdos para melhor atendimento aos educandos e propiciar a compreensão dos conteúdos integrada a uma prática pedagógica e multidisciplinar inovadora”, sendo declarada como justificativa a “busca por novos conhecimentos para um melhor desempenho profissional, através de trocas de experiências”. Mas na proposição dos conteúdos a ênfase está na área da saúde, tratando das “Disfunções Ortopédicas, posicionamento e higiene; Conhecimento Essencial sobre o Sistema Nervoso Central; Família em crise; Sexualidade; Neurologia; Higiene Oral/Bucal; Disfagia; Aspectos Fonoaudiólogos e Nutrição enteral; A importância do Lúdico no processo de ensino e aprendizagem; Projeto Político Pedagógico; Psicomotricidade Relacional; Fatores pré-natais que podem determinar deficiências ao feto; Empreendedorismo: uma Nova era da Educação; Deficiência Intelectual; Sexualidade”. Esses são exemplos de cursos propostos que evidenciaram a 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 consequentemente 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.

Garcia (2009a) nos ajuda a refletir sobre a fragmentação dos conteúdos nas propostas de cursos feitas pela FCEE às Instituições Especializadas na área da Educação Especial, quando argumenta:

Se considerarmos a história da educação especial no Brasil, suas bases liberais e positivistas, traduzidas nas contribuições de uma psicologia behaviorista e de uma sociologia funcionalista (especialmente na estrutura dos atendimentos), [...], pode-se pensar em uma prática de reproduções e de manutenção de algumas premissas pouco refletidas à luz de outras teorias orquestrada pela naturalização de fenômenos biológicos e sociais (GARCIA, 2009, p. 134).

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.

4.2.2 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 (Tabela 9) para identificar a quantidade de produções

para os professores da rede regular de ensino no período estudado.

Tabela 9 - Propostas de cursos da FCEE para a rede regular de ensino - 2005 a 2009

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Cursos	7	9	4	16	16	52

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

Podemos perceber um aumento gradativo nas propostas de curso, com exceção de 2007, que teve uma queda significativa na formação para os professores da rede regular de ensino. Isso pode ter ocorrido por causa da reforma administrativa prevista na Lei Complementar nº 381/2007, de 7 de maio, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Nessa nova estrutura governamental de descentralização para as 36 SDR distribuídas pelo Estado, as secretarias assumem a responsabilidade das proposições e do financiamento da formação continuada de professores. Esse fato não foi constatado nos dados do Relatório Anual da FCEE de 2007 (conforme tabelas 2, 3, 4 e 5), pois as SDRs, por meio das GEREDs, disponibilizaram os dados sobre as formações continuada propostas nas regionais à FCEE.

Para melhor analisarmos as propostas de formação continuada para professores da rede regular, apresentamos o Quadro 2 com os dados sobre os cursos:

Nome dos cursos	Público-alvo	Objetivos	Justificativa	Conteúdos
1. Aprendendo Língua de Sinais – Nível I Carga Horária: 80 horas	Professores da rede regular que atuam ou não com educandos surdez	Capacitar os profissionais em LIBRAS, através de conhecimento teórico e prático para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.	Atual política preconiza a educação inclusiva para atender a todos, incluindo os portadores de NEEs. Para que haja a inclusão do aluno surdo a língua de sinais é o instrumento para que os surdos exerçam a sua cidadania.	Teoria (LIBRAS); Sistema de Transcrição para LIBRAS; Vocabulários, Conversação prática, Gramática; Vocabulário; Expressão corporal/facial; Teoria (cultura e comunidade surda); Dramatização;

<p>2. Língua de Sinais para Todos</p> <p>Carga Horária: 32 horas</p>	<p>Professores da rede regular de Rio Negrinho, que atuam ou não com educandos surdos.</p>	<p>Qualificar os profissionais que atuam diretamente no ensino regular ou indiretamente com educandos surdos ou que possuem interesse em aprender língua de sinais.</p>	<p>Melhorar a comunicação dos profissionais da rede regular de ensino e os alunos surdos.</p>	<p>Teoria (LIBRAS); Alfabeto Digital; Sistema de Transcrição para LIBRAS; Vocabulário; Conversação prática; Expressão Corporal/facial; Teoria (cultura e comunidade surda); Gramática; Dramatização; Avaliação; Configuração da mãos.</p>
<p>3. Capacitação Básica em Educação Especial</p> <p>Carga Horária: 76 horas</p>	<p>Professores da Macrorregião da AMUNESC que atendem alunos com NEEs</p>	<p>Fornecer aos profissionais da rede municipal conhecimento e subsídios sobre o processo de inclusão de alunos com NEEs na rede regular de ensino.</p>	<p>A convivência no dia-a-dia com população de alunos com NEEs requer a busca de subsídios para os professores incluírem seus alunos no exercício da cidadania.</p>	<p>Concepções: Aprendizagem e Desenvolvimento, Abordagem à Diversidade; P.P.P.: espaço de interlocução, adaptações curriculares, concepção de currículo; Fundamentos e dimensões da elaboração do planejamento: relação com o sucesso e fracasso escolar, processo de avaliação; Def. mental e Def. Múltiplas; Def. Auditiva, Def. Visual, TID, Def. Física, conceito, classificação, causas/sinais de alerta, procedimentos metodológicos</p>

				e ajudas técnicas.
4. XII Semana da Sociedade Inclusiva: ações e possibilidades nos diferentes espaços Carga Horária: 20 horas	Professores da rede regular de ensino, profissionais liberais, empresários e familiares	Discutir e esclarecer os novos aspectos pedagógicos da educação inclusiva na rede regular de ensino, frente à política de ed. inclusiva.	Durante muito tempo o aluno diferente foi excluído do processo educativo. Hoje com o processo de inclusão dos alunos com def. na rede regular, temos que propor mudanças na prática pedagógica objetivando qualidade para todos.	Sociedade Inclusiva; Aspectos Pedagógicos da Educação Inclusiva; Família; Expressão Corporal no Processo de Inclusão; História bem sucedida de uma inclusão; SENAC Social; Inclusão das pessoas com deficiência no Mercado de Trabalho; Educação Inclusiva.
5. Educação Física Inclusiva Carga Horária: 40 horas	Professores de Educação Física da rede regular de ensino	Capacitar professores de Ed. Física do sistema regular de ensino com uma visão Inclusivista, isto é, de inclusão do aluno com def. ou com NEEs nas escolas de ensino regular; Discutir esporte e lazer sobre as implicações da concepção Inclusivista adotada na prática pedagógica; Ampliar as discussões sobre as diferenças; Melhoria e qualificação do profissional de Ed. Física.	A educação inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola e da educação física para um bom processo pedagógico e modifica o atual contexto da ed. física.	Aspectos históricos e filosóficos da deficiência; Def. Mental; Síndromes; Def. Visual, Auditiva, Física; Metodologia aplicada ao deficiente físico; Objetivos da atividade físico-desportiva com pessoas portadoras de deficiência física. Propostas e dinâmicas, atividades, jogos e brincadeiras a serem utilizadas no projeto de

				<p>educação física inclusiva. Metodologia aplicada a def. mental, concepção de deficiência mental, recursos e procedimentos didáticos. Proposta de dinâmicas, atividades, jogos e brincadeiras a serem utilizados num projeto de educação física inclusiva. Metodologia aplicada a Def. Visual, contextualização do conceito de def. visual. Desenvolvimento da atividade motora para a pessoa cega e com baixa visão. Metodologia aplicada à pessoa surda, inclusão foco nos aspectos educacionais/sociais em de foco da def., Exemplos de brincadeiras, jogos, etc, para o surdo.</p>
6. Projeto de Capacitação para professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil: Curso	Professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil	Responder educacionalmente a todos com qualidade; identificar as NEEs de cada aluno; identificar as	Necessidade urgente em conseguir maiores informações para discussão, estudo, pesquisa e	Concepções; Dificuldades de Aprendizagem; Fracasso Escolar; Deficiência Mental; Dificuldades de

<p>sobre Déficit de Aprendizagem</p> <p>Carga Horária: 16 horas</p>		<p>respostas educacionais que elas requerem através de ajustes, adaptações curriculares.</p>	<p>melhorar a qualidade do trabalho pedagógico oferecida nas unidades de educação.</p>	<p>Aprendizagem Específicas.</p>
<p>7. Capacitação Básica da Inclusão do Cidadão</p> <p>Carga Horária: 24 horas</p>	<p>Professores da rede regular de ensino</p>	<p>Oferecer, aos professores do Ensino Regular que atendem alunos com def., conhecimentos e subsídios para acontecer de fato a inclusão destes cidadãos.</p>	<p>Convívio com população significativa de alunos com def. e diversidade e a preocupação em buscar subsídios aos professores para incluir seus alunos no exercício da cidadania.</p>	<p>Concepções de Deficiência; Histórico da Educação Especial; Fundamentação Legal; Fracasso Escolar; Dificuldades de Aprendizagem; Elementos da Psicomotricidade; Def. Mental; PPP; Currículo; Concepções do Currículo; Adaptações Curriculares; Fundamentos e Dimensões da Elaboração do Planejamento; Avaliação; Def. Mental e Múltipla e Síndrome de Down.</p>
<p>8. Língua de Sinais para Todos</p> <p>Carga Horária: 32 horas</p>	<p>Professores da rede regular de São Bento do Sul que atuam com educandos surdos</p>	<p>Qualificar profissionais que atuam direta ou indiretamente com educandos surdos ou que possuem interesse em aprender LIBRAS.</p>	<p>Melhorar a comunicação dos profissionais da rede regular de ensino e os alunos surdos.</p>	<p>Teoria (LIBRAS); Alfabeto Digital; Sistema de Transcrição para LIBRAS; Vocabulário; Conversação prática; Expressão Corporal/facial; Teoria (cultura e comunidade surda); Gramática; Dramatização;</p>

				Avaliação; Configuração da mãos.
9. II Seminário sobre Deficiência Visual Carga Horária: 8 horas	Professores da rede pública /privada e Organizações de cegos e para cegos	Divulgar e promover discussões sobre os principais aspectos das políticas de inclusão do deficiente visual implantadas nos Estado da Região Sul.	Não consta na proposta de curso.	Inclusão: aspectos políticos-conquistas e desafios; Política de Inclusão para o Deficiente Visual na Região Sul; Saúde, educação: uma parceria bem sucedida no atendimento às pessoas com baixa visão e prótese ocular; Estrutura e funcionamento do Serviço de adaptação de prótese ocular; Reabilitação plena e profissionalização: um caminho para inclusão; Ensino superior e acessibilidade: conquistas e desafios
10. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico Carga Horária: 40 horas	Professores da rede regular que atuam ou não com educandos com surdez	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica, através de discussões sobre metodologia; Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na escola e na	A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso da LIBRAS, busca alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da	Teoria: História da educação dos surdos; Alfabeto Manual; Vocabulário; Gramática (paralelo da Língua de Sinais e Língua Portuguesa); Conversação; Teoria (parâmetros da língua de sinais); Sistema de Transcrição

		<p>sociedade; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda, propondo interação entre ouvintes e surdos; Debater a importância do aprendizado da LIBRAS pela sociedade em geral.</p>	<p>escola, que é um dos exercícios de cidadania.</p>	<p>para LIBRAS; Vocabulários: antônimos, verbos, sinônimos, sinais relativos à escola, alimentos, bebidas, profissão, lugares, vestuários, meios de transporte; Teoria: a comunidade surda; Conversação prática, Gramática em LIBRAS; Expressão corporal/facial; Teoria (cultura e comunidade surda); Dramatização.</p>
<p>11. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico</p> <p>Carga Horária: 20 horas</p>	<p>Professores da rede regular do CEJA, que atuam ou não com educandos com surdez</p>	<p>Qualificar profissionais que atuam direta ou indiretamente com educandos surdos que possuem interesse em aprender a língua de sinais.</p>	<p>De acordo com a legislação atual que reconhece a LIBRAS como língua oficial brasileira para as comunidades surdas, esta proposta de curso visa a qualificar professores na área da surdez, professores do Ensino Regular e comunidade em geral.</p>	<p>Teoria: História da educação dos surdos; Alfabeto Manual; Vocabulário: boas maneiras, família antônimos, animais, verbos, datas comemorativas, sinais relativos à escola; Teoria: a comunidade surda; Gramática (paralelo da Língua de Sinais e Língua Portuguesa); Conversação; Teoria (aquisição da língua</p>

				Portuguesa); Sistema de Transcrição para LIBRAS; Conversação prática, Gramática em LIBRAS; Expressão corporal/facial; Teoria (cultura e comunidade surda); Dramatização.
12. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico Carga Horária: 40 horas	Professores da rede regular, que atuam ou não com educandos surdos	Qualificar profissionais que atuam direta ou indiretamente com educandos surdos que possuem interesse em aprender a língua de sinais.	De acordo com a legislação atual que reconhece a LIBRAS como língua oficial brasileira para as comunidades surdas, esta proposta de curso visa a qualificar professores na área da surdez, professores do Ensino Regular e comunidade em geral.	Teoria: LIBRAS; Alfabeto Manual; Configuração de mãos; Teoria: a comunidade surda; Conversação prática; Sistema de Transcrição para LIBRAS; Expressão corporal/facial; Dramatização; avaliação.
13. Curso de Adaptação em relevo Carga Horária: 24 horas	Professores da rede regular de ensino de Ciências e Artes	Instrumentalizar professores quanto à utilização de material adaptado em relevo na ação pedagógica.	A representação gráfica em relevo é uma forma de linguagem que permite aos alunos portadores de def. visual acesso à informação e às diversas áreas do conhecimento, visando à inclusão com maior qualidade.	Adaptação em Tinta e Adaptação em relevo.
14. Capacitação Básica da Inclusão do	Professores da rede regular de ensino	Oferecer, aos professores do Ensino Regular	Convívio com população significativa de	Concepções de Deficiência; Histórico da

<p>Cidadão</p> <p>Carga Horária: 8 horas</p>		<p>que atendem alunos com def., conhecimentos e subsídios para acontecer de fato a inclusão destes cidadãos.</p>	<p>alunos com def. e diversidade e a preocupação em buscar subsídios aos professores para incluir seus alunos no exercício da cidadania.</p>	<p>Educação Especial; Fundamentação Legal; Fracasso Escolar; Dificuldades de Aprendizagem; Elementos da Psicomotricidade; Def. Mental; Visita à Escola Especial; PPP; Currículo; Concepções do Currículo; Adaptações Curriculares; Fundamentos e Dimensões da Elaboração do Planejamento; Avaliação; Def. Mental e Múltipla e Síndrome de Down.</p>
<p>15. Curso de Capacitação – Serviço de Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental (SAEDE/DM)</p> <p>Carga Horária: 32 horas</p>	<p>Coordenadores de Educação especial, Professores do ensino regular dos municípios da AMVALI</p>	<p>Aprofundar teórica e metodologicamente a especificidade do atendimento aos educandos com def. mental, tendo como princípio a sua inclusão no Ensino Regular; Refletir sobre a Política de Ed. Especial; Aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem e o encaminhamento metodológico do SAEDE/DM.</p>	<p>Implantação da Política de Ed. Especial e do serviço SAEDE/DM. Para adequada estruturação deste serviço é necessário criar espaços de discussão sobre a fundamentação teórica da prática pedagógica dos profissionais da educação, da organização e adaptação curricular, de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência na</p>	<p>A Política de Educação Especial; Resolução nº 112/2006; Diretrizes do SAEDE/DM; Adaptações Curriculares; Concepção de Desenvolvimento e Aprendizagem; Elaboração Conceitual.</p>

			rede regular.	
16. Curso de Capacitação sobre Sexualidade e Educação Carga Horária: 24 horas	Professores que atuam na rede regular de ensino de Concórdia	Capacitar os profissionais da Educação com estudos sobre Sexualidade.	A Sexualidade, no universo escolar, é um tema polêmico, considerando as multiplicidades de visões, crenças e valores dos diversos atores (pais, alunos, professores, diretores, outros).	Apresentação da sexualidade no contexto atual; Conceituando o sexo e a sexualidade; Os Parâmetros curriculares e a Proposta de Santa Catarina: o embate político-filosófico entre a orientação sexual e a educação sexual; educação sexual e orientações; Abordagens dominantes de sexualidade no Brasil; O desenvolvimento do Psicosssexual da criança; As manifestações sexuais frequentes na infância e as atitudes dos educadores; Mitos e tabus da sexualidade; Educação sexual como instrumento de superação marginalizante de vida da pessoa com def., o papel da escola e da família, juventude, sexualidade e def.
17. Curso de Capacitação para Intérpretes	Professores intérpretes atuantes na 18º	Oportunizar o estudo sobre a interpretação e	De acordo com a legislação atual que	Apresentação da Proposta de capacitação:

<p>Carga Horária: 20 horas</p>	<p>GERED</p>	<p>tradução de língua de sinais através de subsídios teóricos que venham fundamentar e aperfeiçoar a capacidade técnica na interpretação em língua espacial visual.</p>	<p>reconhece a LIBRAS como língua oficial brasileira e meio legítimo de expressão da pessoa surda, bem como reconhecimento e admissão do profissional intérprete de LIBRAS em instituições onde exista a necessidade da interlocução em LIBRAS. Esta proposta de curso visa qualificação do professor intérprete.</p>	<p>intérprete de LIBRAS, leis e suas relações com língua de sinais e a interpretação; Oficinas; As diferentes dinâmicas de interpretação; Considerações bibliográficas, pressuposto teórico interpretação/tradução; Língua espacial-expressão corporal/facial; Aspectos Sintáticos da língua de sinais, Estrutura da língua de sinais; intérprete em sala de aula.</p>
<p>18. Curso de Capacitação em Educação Especial</p> <p>Carga Horária: 16 horas</p>	<p>Professores do ensino regular</p>	<p>Capacitar professores do Ensino Regular.</p>	<p>A inserção de alunos portadores de def. na Rede Regular torna necessário capacitar professores, propondo discussão permanente sobre a prática pedagógica.</p>	<p>Legislação; Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; acessibilidade e Avaliação</p>
<p>19. Processo de Inclusão</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores da rede regular de ensino de Joinville</p>	<p>Aprofundar teórica e metodologicamente o atendimento aos educandos com NEEs, tendo como princípio a inclusão; Refletir sobre a Política de Educação</p>	<p>Implantação da Política de Educação Especial e do serviço SAEDE. É necessário criar espaços de discussão sobre a fundamentação teórica e prática pedagógica dos</p>	<p>Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem; Elaboração Conceitual; Práticas Inclusivas; Avaliação.</p>

		Especial; Aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem.	profissionais da ed. na perspectiva da ed. inclusiva.	
20. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico Carga Horária: 40 horas	Professores da rede regular, que atuam ou não com educandos surdos.	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica, através de discussões sobre metodologia; Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na escola e na sociedade; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda, propondo interação entre ouvintes e surdos; Debater a importância do aprendizado da LIBRAS pela sociedade em geral.	A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso da LIBRAS, busca alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos exercícios de cidadania.	Teoria: História da educação dos surdos; Alfabeto Manual; Vocabulário: boas maneiras, família, antônimos, animais, verbos, datas comemorativas, sinais relativos à escola; Teoria: a comunidade surda; Gramática (paralelo da Língua de Sinais e Língua Portuguesa); Conversação; Teoria (aquisição da língua Portuguesa); Sistema de Transcrição para LIBRAS; Conversação prática, Gramática em LIBRAS; Expressão corporal/facial; Teoria (cultura e comunidade surda); Dramatização.
21. Aprendendo Língua de Sinais – Nível 2 Carga Horária: 40 horas	Professores da rede regular, que atuam ou não com educandos surdos.	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica, através de discussões sobre metodologia;	A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso da LIBRAS, busca alternativas	Teoria: LIBRAS; Vocabulário; Alfabeto Manual; Configuração das Mãos; Teoria: Direitos

		<p>Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na escola e na sociedade; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda, propondo interação entre ouvintes e surdos; Debater a importância do aprendizado da LIBRAS pela sociedade em geral.</p>	<p>capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos exercícios de cidadania.</p>	<p>linguísticos dos surdos, contradições na educação dos surdos; Conversação prática; Sistema de Transcrição para LIBRAS; Expressão corporal/facial; Dramatização e Música na educação de surdos, identidade e a cultura surda.</p>
<p>22. Curso Básico de LIBRAS Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores da rede regular de ensino da SDR de Campos Novos</p>	<p>Capacitar profissionais da Educação conforme a “Política de Educação Inclusiva do Estado de SC” em LIBRAS.</p>	<p>Legislação atual. Com isso, faz-se necessário a capacitação na área da Educação Inclusiva em LIBRAS por ser desconhecida pelos profissionais da região.</p>	<p>Cultura surda e Inclusão no Mercado de trabalho, Conteúdos básicos da LIBRAS.</p>
<p>23. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico Carga Horária: 20 horas</p>	<p>Acadêmicas do curso de Pedagogia e Letras</p>	<p>Contribuir para a melhoria da prática pedagógica, através de discussões sobre metodologia; Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso aos</p>	<p>A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso da LIBRAS, busca alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência</p>	<p>Teoria: História da educação dos surdos; Alfabeto Manual; Vocabulário: boas maneiras, calendário, numerais, antônimos, sentimento, família, natureza,</p>

		conceitos e conhecimentos existentes na escola e na sociedade; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda, propondo interação entre ouvintes e surdos.	auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos exercícios de cidadania.	verbos, sinais relativos à escola; Teoria: parâmetros da língua de sinais; Conversação prática; Expressão corporal/facial.
24. Capacitação teórico-prática em Distúrbios na Aprendizagem Carga Horária: 24 h	Professores da Rede Regular de Ensino	Refletir os princípios do processo ensino-aprendizagem, buscando mudanças nas práticas educativas; Demonstrar a importância da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem; Esclarecer sobre as principais interferências na aprendizagem; Focar os distúrbios e dificuldades de aprendizagem; Sugerir estratégias para atuação junto às interferências na aprendizagem e inclusão; Rever o PPP; e Ressignificar a prática pedagógica.	A formação do professor deve ser um processo contínuo, que permeia a sua prática com os alunos no processo de inclusão, é um processo coletivo, sendo importante considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação e assim criar novas práticas inclusivas. Com a inserção dos alunos com def. na rede regular, torna-se necessária a capacitação e a discussão permanente sobre a prática pedagógica.	Humanização da educação; Distúrbios na Aprendizagem; Plano Político-pedagógico.
25. Educação	Professores da	Possibilitar o	A Educação	Deficiência

Inclusiva Carga Horária: 20 horas	Rede Municipal de Laguna	conhecimento acerca de algumas def.; Refletir com os professores sobre as práticas de sala de aula para que efetivamente a inclusão aconteça.	Inclusiva na perspectiva da Educação Especial torna necessário que haja a capacitação dos profissionais na área para que assegurem competências e habilidades dos professores da rede municipal.	Mental, Síndrome de Down; Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem; Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; Paralisia Cerebral.
26. II Seminário de Educação Inclusiva: “Uma escola para todos: construindo uma nova forma de pensar e saber.” Carga Horária: 20 horas	Professores que atuam na Rede Regular de Ensino	Qualificar profissionais apresentando alternativas pedagógicas que possam contribuir para a superação dos desafios da Inclusão; Analisar fundamentos teórico-práticos e os programas de inclusão social e escolar; Ampliar a articulação entre a teoria e a prática da área da saúde e da ed.; Oportunizar a troca de conhecimentos entre a Ed. Especial e o ensino regular.	As práticas de educação estão passando por mudanças e encontrando algumas limitações para responder efetivamente às complexas necessidades dos sujeitos. Recentes propostas de humanização vêm construir alternativas para o processo de inclusão.	Desenvolvimento Infantil; Alterações Neurológicas nas crianças; Influência do processamento Auditivo no desenvolvimento das crianças; Inclusão e Escolarização: Princípios do Projeto Roma; deficiência e escolarização e Oficinas para materiais adaptados.
27. Curso de Capacitação: Educação Especial Carga Horária: 16 horas	Professores da Rede regular de Ensino	Capacitar profissionais da educação na proposta da Política de Educação Especial de SC.	Garantir, através da formação, maior habilidade e competência dos professores e uma ed. mais inclusiva.	Resolução nº 112/2006/CEE/SC; Inclusão; SAEDE/DM; Função do Segundo Professor.
28. Implementando	Professores de creches e	Oportunizar aos educadores a	O tema inclusão das	Concepção de deficiência na

<p>a Inclusão nas Unidades Escolares</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>ensino fundamental</p>	<p>discussão de conhecimentos teóricos e práticos, vivências e situações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.</p>	<p>pessoas com NEEs tem sido muito difundido e é um desafio para a Educação Especial. Por este motivo a capacitação é importante para aprofundar estudos para melhor conduzirmos a prática pedagógica.</p>	<p>atualidade; TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; Dificuldades de Aprendizagem; Elaboração Conceitual; Alfabetização e letramento; Como trabalhar com as dificuldades dos alunos especiais inseridos em turmas superlotadas no Ensino regular. Com ou sem o 2º professor (atividades práticas).</p>
<p>29. Projeto de Curso- Curso de Capacitação: Educação Especial</p> <p>Carga Horária: 16 horas</p>	<p>Profissionais da Rede Regular de Ensino</p>	<p>Capacitar profissionais da educação na proposta da Política de Educação Especial de SC.</p>	<p>Garantir, através da formação, maior habilidade e competência dos professores e uma ed. mais inclusiva.</p>	<p>Elaboração Conceitual; Alfabetização e Letramento.</p>
<p>30. Curso Básico de LIBRAS</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores da Rede Regular de Ensino que atuam ou não com surdos</p>	<p>Capacitar profissionais da educação no conhecimento de uma nova língua.</p>	<p>De acordo com a legislação atual que reconhece a LIBRAS como língua oficial das comunidades surdas, esta proposta de curso visa a quebra de barreiras na comunicação.</p>	<p>História do surdo; Gramática da LIBRAS; Expressão corporal e facial; Vocabulário em LIBRAS; Diálogos; Alfabeto Manual; Sinais de nomes; Número em LIBRAS; Classificador; Parâmetros.</p>
<p>31. Curso Intermediário</p>	<p>Professores da Rede Regular</p>	<p>Promover um curso</p>	<p>De acordo com a legislação</p>	<p>Revisão- LIBRAS;</p>

<p>Língua de Sinais Brasileira</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>de Ensino</p>	<p>intermediário de LIBRAS para capacitar profissionais que atuam direta ou indiretamente na educação do surdo.</p>	<p>atual que reconhece a LIBRAS como língua oficial brasileira para as comunidades surdas, esta proposta de curso visa à quebra de barreiras da comunicação com pessoas surdas, oferecendo curso de LIBRAS (intermediário) para aprimorar este conhecimento.</p>	<p>Relação entre contatos surdos e ouvintes (comunicação); Tipos de frases na LIBRAS; Configuração de mãos; Classificadores; Dramatização infantil; Diálogos; Gramática da LIBRAS; Interpretação de frases elaboradas pelo aluno surdo.</p>
<p>32. Cursos de LIBRAS, Nível Básico I</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores da Rede Regular de Ensino</p>	<p>Difundir o uso de LIBRAS; Contato com os fundamentos de aprendizagem na educação escolar de surdos, ensinando profissionais da área da surdez em nível básico I; Identificar e conhecer os conceitos básicos relacionados a LIBRAS; caracterizar as variações linguísticas, iconicidade e arbitrariedade da LIBRAS; Constatar os aspectos estruturais da LIBRAS com a Língua Portuguesa; Desenvolver habilidade de</p>	<p>De acordo com a legislação atual que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, esta proposta de curso permite melhorar a interação entre pessoas surdas e, nas escolas, entre professores e alunos surdos e seus colegas.</p>	<p>LIBRAS; Sistema de transcrição para a LIBRAS; Cultura e comunidade surda; Alfabeto Manual Soletração; Saudações e apresentação; pronomes e Expressões Interrogativas; Números Cardinais; Soletração; Advérbios de Tempo; Dias da Semana; Situação Formal X Situação Informal; Pronome Interrogativo; Numerais Cardinais X Numerais para quantidades; Pronomes Possessivos;</p>

		utilização dos aspectos estruturais da LIBRAS; Conhecer categorias gramaticais da LIBRAS.		Sinais: pessoa, coisa, animal; Singular e Plural; Diálogo em LIBRAS; Percepção Visual com Figuras Geométricas, Pronomes Pessoais; Verbos; Pronomes Demonstrativos ; Advérbios de lugar; Localização em LIBRAS; Grau de escolaridade; Diálogo em LIBRAS.
33. Formação Continuada: “A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação” Carga Horária: 80 horas	Professores da Rede Pública Estadual de Ensino	Formar educadores da Rede Regular de Ensino para atuarem na área da Altas Habilidades/ Superdotação.	Ampliação da implantação de NAAH/S.	Pesquisa do talento; Identificação no contexto escolar; Modelo de Enriquecimento Escolar; Dimensão emocional dos superdotados; Diferenças individuais: ignorar ou reconhecê-las?; Aprendizagem; Indicadores de superdotados; Desafios e perspectivas futuras.
34. Fundamentos Básicos em Altas Habilidades e Superdotação Carga Horária: 32 horas	Professores das salas de Multimeios de Florianópolis	Capacitar especialistas das salas de multimeios da rede municipal de Florianópolis com vistas à implantação do atendimento	A proposta de atendimento educacional para alunos com altas habilidades/ superdotação tem fundamentos nos princípios	Estrutura e funcionamento do NAAH/S; Fundamentos teórico-metodológicos em altas habilidades/superdotação, conceitos

		educacional especializado para alunos com altas habilidades.	filosóficos da educação inclusiva. Com a implantação do NAAH/S foi possível identificar os alunos e efetuar a capacitação de profissionais sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos.	básicos, indicadores de superdotação; Modelo de enriquecimento escolar; Portfólio; Desenvolvimento de Projetos; Procedimentos de identificação: capacitação às escolas, escala de identificação, entrevistas com as famílias, entrevista com alunos, aplicação de inventários, aplicação de teste psicométrico.
35. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico Carga Horária: 40 horas	Professores da Rede Regular de Ensino do CEJA de Joinville	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica, através de discussões sobre metodologia; Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na escola e na sociedade; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda, propondo interação entre ouvintes e surdos.	A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso da LIBRAS, busca alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos exercícios de cidadania.	Teoria: História da educação dos surdos; Alfabeto Manual; Vocabulário: boas maneiras, calendário, numerais, antônimos, sentimento, família, natureza, verbos, sinais relativos à escola; Teoria: parâmetros da língua de sinais; Conversação prática; Expressão corporal/facial.

<p>36. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores da Rede Regular de Ensino</p>	<p>Contribuir para a melhoria da prática pedagógica, através de discussões sobre metodologia; Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na escola e na sociedade; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda, propondo interação entre ouvintes e surdos.</p>	<p>A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso da LIBRAS, busca alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos exercícios de cidadania.</p>	<p>Teoria: História da educação dos surdos; Alfabeto Manual; Vocabulário: boas maneiras, calendário, numerais, antônimos, sentimento, família, natureza, verbos, sinais relativos à escola; Teoria: parâmetros da língua de sinais; Conversação prática; Expressão corporal/facial.</p>
<p>37. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico</p> <p>Carga Horária: 40 horas</p>	<p>Professores da Rede Regular de Ensino da EEB Rui Barbosa</p>	<p>Contribuir para a melhoria da prática pedagógica; Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimentos existentes na escola e na sociedade, pois língua e cultura são indissociáveis; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda; Debater a</p>	<p>A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso do LIBRAS, busca alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos exercícios de cidadania.</p>	<p>Teoria: História da educação dos surdos; Alfabeto Manual; Vocabulário: boas maneiras, calendário, numerais, antônimos, sentimento, família, natureza, verbos, sinais relativos à escola; Teoria: parâmetros da língua de sinais; Conversação prática; Expressão corporal/facial.</p>

		importância do aprendizado da LIBRAS pela sociedade em geral e pelas famílias e profissionais.		
38. Inclusão dos alunos com Deficiência Mental na Rede Regular de Ensino Carga Horária: 20 horas	Professores regentes e segundos professores do Ensino Regular	Oportunizar aos professores o conhecimento e a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica no processo de inclusão do aluno com def. mental, seguindo os parâmetros da Política de Educação Especial do Estado de SC; estabelecer vínculos com os primeiros e segundos professores através de elaboração de propostas conjuntas; Proporcionar o conhecimento sobre as Diretrizes do SAEDE; Esclarecer questões sobre a Elaboração Conceitual e a complexidade acerca do conhecimento sistematizado para crianças com def. mental; Apresentar características dos alunos com Altas	A inclusão não é apenas um termo em evidência. É preciso compreender os direitos de cidadania, de valorização e respeito de todas as pessoas com e sem NEEs. Professores passam a atuar como mediadores qualificados, viabilizando a política de inclusão, conhecendo, respeitando e entendendo o aluno com def. mental, construindo uma nova escola inclusiva. Os professores têm que estar atentos aos conteúdos trabalhados e colocar em prática procedimentos que qualifiquem a prática pedagógica, acompanhando o processo de aprendizagem de todos os	Uma reflexão acerca da pessoa com deficiência e a abordagem das estruturas psicológicas na relação que se estabelece entre professor e aluno; Abordagens sobre a Política de Educação Especial e das Diretrizes Gerais que envolvem a inclusão da pessoa com Deficiência Mental na Rede Regular de Ensino; Planejamento e a execução conjunta das atividades pedagógicas entre professor titular e segundo professor; Atividade a distância: Projeto Interdisciplinar tendo como tema: O Trânsito.

		habilidades/ Superdotação; Esclarecer o papel do professor e do 2º professor.	educandos.	
39. Curso de Capacitação em Educação Especial Carga Horária: 16 horas	Professores do Ensino Regular	Capacitar professores do Ensino Regular.	Inserção dos alunos portadores de deficiência na Rede Regular de Ensino, proporcionando discussão permanente sobre a prática pedagógica dos profissionais da educação.	Legislação, Teoria da Atividade; Atendimento Educativo Especializado; Acessibilidade e Avaliação.
40. Curso de Formação Continuada para educadores que atuam com a Deficiência Mental Carga Horária: 32 horas	Professores da Rede Pública Estadual	Aprofundar conhecimentos acerca do processo de Inclusão de alunos com def. mental no ensino regular, proporcionando momentos de troca de experiências entre educadores; Discutir as concepções de aprendizagem; Conhecer e estudar a Política de Educação Especial; Oferecer subsídios para a adequação curricular; Refletir e articular novas formas de planejamento e avaliação; Desenvolver atividades práticas.	Interesse da comunidade escolar na construção de uma escola pública democrática e de qualidade, possibilitando a formação de cidadãos para atuar com competência, dignidade e responsabilidade e na sociedade que vivem. Para isso, será necessária a capacitação sobre a nova Política de Educação Especial para que possam atender com uma prática pedagógica que contemple as especificidades.	Política de Educação Especial; Resolução nº 112/2006/CEE/ SC; Concepção de Aprendizagem e Desenvolvi- mento; Concepção de Deficiência Mental, Adequação Curricular; Processo de Elaboração Conceitual; Planejamento e Avaliação; Atividade Prática e socialização.

<p>41. III Seminário de Educação Inclusiva: “Uma escola para Todos”</p> <p>Carga horária: 20 horas</p>	<p>Professores da Rede Regular de Ensino e da Instituição Especializada</p>	<p>Otimizar o desenvolvimento de novos saberes sobre a pessoa com def. frente a paradigmas educacionais.; Oferecer a oportunidade da troca de conhecimentos entre Ed. Especial e rede regular; Capacitar os professores do ensino regular com o conhecimento das áreas afins; Garantir a inclusão dos alunos deficientes no município de Biguaçu.</p>	<p>Inclusão como um olhar de promoção de saúde e educação. Quando se trata da qualificação das funções superiores do educando e das estratégias pedagógicas que possibilitam avanços, torna-se fundamental orientar e capacitar os professores.</p>	<p>Práticas Pedagógicas-APAE de Biguaçu: Desafios em contextos inclusivos; Fala de sensibilização; Inclusão Escolar e suas Implicações: TID e Transtorno de Comportamento; A influência da relação materna e paterna no processo de inclusão; O Atendimento Educacional Especializado; Práticas Pedagógicas.</p>
<p>42. (Re) pensando a Educação Inclusiva</p> <p>Carga Horária: 24 horas</p>	<p>Professores da Rede Regular de Ensino e da Educação Especial</p>	<p>Dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela Escola Especial através da formação continuada.</p>	<p>Faz parte do trabalho desenvolvido pela Escola Especial-APAE de Grão Pará, assessoria e formação continuada junto à rede regular de ensino, acerca dos aspectos relativos à Educação Inclusiva.</p>	<p>Funções Psicológicas Superiores; Educação Inclusiva; Elaboração Conceitual.</p>
<p>43. Curso de Adaptação em tinta de livros didáticos para transcrição Braille</p> <p>Carga Horária: 36 horas</p>	<p>Professores, pedagogos que atuam com alunos com deficiência visual na Rede Regular de Ensino</p>	<p>Promover a capacitação de professores, pedagogas que atuam na rede regular de ensino, objetivando o conhecimento dos critérios a</p>	<p>Considerando que os livros Braille devem transmitir aos alunos cegos as mesmas informações e experiências que os livros em tinta</p>	<p>Leitura Integral dos livros para adequar as adaptações de tinta; Avaliar todas as palavras destacadas no texto; Conceituar,</p>

		serem considerados na adaptação de livros e tinta para transcrição em Braille.	transmitem aos demais alunos, a FCEE propõe a realização deste curso, garantindo o processo de inclusão das pessoas com def. visual.	diferenciar e desmembrar esquemas, tabelas e gráficos; Adaptação de alguns sinais gráficos em tinta para os sistema de grafia Braille e Material Adequado para mapas.
44. Ensino de LIBRAS na escola para Surdos e para Ouvintes – Nível I Carga Horária: 40 horas	Professores Instrutores de LIBRAS que atuam na Rede Regular de Ensino	Capacitar Instrutores de LIBRAS, que trabalham diretamente com alunos surdos no ensino de LIBRAS na rede regular de ensino.	Aumento de alunos surdos matriculados na rede regular de ensino e a necessidade do cumprimento das Políticas de Ed. Especial Nacional e Estadual. Percebe-se a necessidade de um Programa de formação continuada para os Instrutores que trabalham no sistema estadual de ensino, para fomentar a filosofia da escola bilíngue.	Ensino de Língua de Sinais e as categorias discentes; Planejamento Educacional: currículo e ensino; Processos de um plano de ensino; Aspectos Básicos de um plano de ensino; Organização de um cronograma de ensino; Plano de aula; Procedimentos e estratégias do plano de aula.
45. Português como Segunda língua – Nível I Carga Horária: 40 horas	Professores da Rede Regular de Ensino, que atuam com ensino de Português como segunda língua.	Capacitar os profissionais que atuam com educandos surdos, para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua.	Capacitar profissionais que trabalham diretamente com alunos surdos no ensino da Língua Portuguesa como L2, nos espaços de sala de aula e SAEDE-DA da rede regular de ensino de SC,	Concepções de língua e ensino da Língua Portuguesa a alunos surdos; Leitura e surdez: Concepção de leitura e sua influência no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, Requisitos para

			fomentando a filosofia da escola bilíngue.	uma leitura compreensiva, Compreensão de leitura por alunos surdos; Escrita e Surdez: Concepções de escrita e sua influência na produção de textos de alunos surdos, requisitos para a produção da escrita, construção inicial da escrita por alunos surdos, produção de escrita por alunos surdos; O papel da Língua de Sinais na leitura e na escrita de alunos surdos.
46. Curso de LIBRAS, Nível Básico I Carga Horária: 40 horas	Professores da Rede Regular de ensino	Difundir o uso de LIBRAS; Contato com os fundamentos de aprendizagem na educação escolar de surdos, ensinando profissionais da área da surdez em nível básico I; Identificar e conhecer os conceitos básicos relacionados a LIBRAS; caracterizar as variações linguísticas, iconicidade e arbitrariedade da LIBRAS; Constatar os	De acordo com a legislação atual que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, esta proposta de curso permite melhorar a interação entre pessoas surdas e, nas escolas, entre professores e alunos surdos e seus colegas.	As comunidades surdas no Brasil, Conhecer Leis e Decreto; Tipos de frases na forma de LIBRAS; Verbos; Ações acontecendo; Advérbios de modo, lugar, tempo, frequência; Perspectiva/ Direção; Pronome interrogativo; Sinais contexto de ano Sideral; Numerais; Os sinais do relógio; Diálogo em

		aspectos estruturais da LIBRAS com a Língua Portuguesa; Desenvolver habilidade de utilização dos aspectos estruturais da LIBRAS; Conhecer categorias gramaticais da LIBRAS.		LIBRAS; Compreensão de vídeo e texto.
47. Curso de LIBRAS, Nível Básico I Carga Horária: 40 horas	Professores da Rede Regular de Ensino	Difundir o uso de LIBRAS; Contato com os fundamentos de aprendizagem na educação escolar de surdos, ensinando profissionais da área da surdez em nível básico I; Identificar e conhecer os conceitos básicos relacionados a LIBRAS; caracterizar as variações linguísticas, iconicidade e arbitrariedade da LIBRAS; Constatar os aspectos estruturais da LIBRAS com a Língua Portuguesa; Desenvolver habilidade de utilização dos aspectos estruturais da LIBRAS; Conhecer categorias	De acordo com a legislação atual que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, esta proposta de curso permite melhorar a interação entre pessoas surdas e, nas escolas, entre professores e alunos surdos e entre estes e seus colegas.	LIBRAS; Sistema de Transcrição para a LIBRAS; Cultura e Comunidade Surda; Alfabeto Manual X Soletreção; Saudações e Apresentações; Pronomes e expressões interrogativas; Números Cardinais X numerais “quantidade”; Soletreção, Advérbios de tempo, de lugar; Dias da Semana; Situação formal situação informal; Pronomes Possessivos; Sinais Pessoa, coisa, animal; Singular e Plural; Diálogo em LIBRAS; Percepção visual com figuras geométricas;

		gramaticais da LIBRAS.		Pronomes Pessoais; Verbos; Pronomes Demonstrativos ; Localização em LIBRAS; Grau de escolaridade.
48. Conhecendo o Deficiente Visual Cego e Baixa Visão Carga Horária: 40 horas	Professores da Rede Regular de Ensino e das salas de SAEDE/DV	Capacitar professores e pedagogos envolvidos nas salas de SAEDE/DV, educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	É de fundamental importância este conhecimento técnico pedagógico para atuação profissional dos professores das salas de SAEDE/DV, educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Deficiente Visual e suas classificações; teste de acuidade visual; Elementos de anátomo-fisiologia ocular; Avaliação Funcional da visão e recursos materiais; Afecções oculares e anomalias das funções visuais de maior incidência no âmbito educacional e formas de prevenção; Interferências de alterações visuais no processo de ensino aprendizagem; Adaptação curricular às necessidades educacionais especiais; Auxílios ópticos, não ópticos recursos eletrônicos e pedagógicos especiais; O trabalho pedagógico do

				professor de SAEDE/DV, ensino regular, na prática da inclusão do deficiente visual; Processo de construção da leitura e escrita pelo Sistema Braille; Brincando e calculando com o Sorobã; A conquista da autonomia e independência pela habilidades práticas de vida diária.
49. Curso Básico de LIBRAS para profissionais que atuam com educandos surdos na educação infantil Carga Horária: 30 horas	Professores da Educação Infantil do CEI de São José	Difundir o uso de LIBRAS para comunicação com os surdos; Conhecer os aspectos sintáticos, morfológicas e fonológico da LIBRAS; Utilizar adequadamente a LIBRAS em contexto com as crianças surdas; Oportunizar uma comunicação/interação com as crianças surdas; Propor estratégias de ensino e adequações de materiais usando a LIBRAS.	De acordo com a legislação atual que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, esta proposta de curso permite melhorar a interação entre pessoas surdas e, nas escolas, entre professores e alunos surdos e entre estes e seus colegas.	LIBRAS; Sistema de transcrição para LIBRAS; Cultura e Comunidade Surda; Alfabeto Manual X Soletração; Expressões de interrogação, negação e afirmação; Identidade Pessoal; Números Cardinais, quantidade e ordinais; Matemática: adição, subtração, Divisão, multiplicação; Vocabulários Pessoais; Vestuário; Cores e formas; Avaliação; Verbos; Família;

				Advérbios de tempo, calendário, horas; Grau de escolaridade; Higiene; Alimentos; Meio Ambiente; Classificação de LIBRAS; Contação de História Infantil e Avaliação.
50. Curso de LIBRAS, Nível Básico I Carga Horária: 40 horas	Professores da Rede Regular de Ensino	Difundir o uso de LIBRAS; Contato com os fundamentos de aprendizagem na educação escolar de surdos, ensinando profissionais da área da surdez em nível básico I; Identificar e conhecer os conceitos básicos relacionados a LIBRAS; caracterizar as variações linguísticas, iconicidade e arbitrariedade da LIBRAS; Constatar os aspectos estruturais da LIBRAS com a Língua Portuguesa; Desenvolver habilidade de utilização dos aspectos estruturais da LIBRAS; Conhecer categorias gramaticais da	De acordo com a legislação atual que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, esta proposta de curso permite melhorar a interação entre pessoas surdas e, nas escolas, entre professores e alunos surdos e seus colegas.	LIBRAS; Sistema de transcrição para LIBRAS; Cultura e Comunidade Surda; Alfabeto Manual X Soletração; Pronomes e Expressões de interrogação; Números Cardinais, Soletração; Advérbios de tempo; Dias da semana; Situação formal situação informal; Pronomes Possessivos; Sinais Pessoa, coisa, animal; Singular e Plural; Diálogo em LIBRAS; Percepção visual com figuras geométricas; Pronomes Pessoais; Verbos; Pronomes Demonstrativos ; Localização em LIBRAS;

		LIBRAS.		Grau de escolaridade.
51. Aprendendo Língua de Sinais – Nível Básico Carga Horária: 40 horas	Professores da Escola de Ensino Fundamental Rui Barbosa	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica; Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimentos existentes na escola e na sociedade, pois língua e cultura são indissociáveis; Discutir a importância da LIBRAS na construção da identidade surda; Debater a importância do aprendizado da LIBRAS pela sociedade em geral e pelas famílias e profissionais.	A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso do LIBRAS, busca alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos exercícios de cidadania.	Teoria LIBRAS; Alfabeto manual; Vocabulário; Configuração de Mãos; Teoria (cultura e comunidade surda); conversação prática; Sistema de transcrição para LIBRAS; Expressão Corporal/facial; Dramatização e avaliação.
52. Aprendendo língua de sinais Carga Horária: 40 horas	Professores do CEJA	Contribuir para a melhoria da prática pedagógica; Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimentos existentes na escola e na sociedade, pois língua e cultura são indissociáveis; Discutir a	A parceria entre alunos ouvintes e os alunos surdos, em relação ao uso do LIBRAS, busca alternativas capazes de viabilizar a inclusão dos portadores de deficiência auditiva (surdez) no sistema produtivo da escola, que é um dos	Teoria (LIBRAS); Alfabeto Manual; Vocabulário; Configuração das Mãos; Teoria (Cultura e Comunidade Surda); Conversação Prática; Sistema de transcrição para LIBRAS; Expressão corporal /facial; Dramatização e Avaliação.

		importância da LIBRAS na construção da identidade surda; Debater a importância do aprendizado da LIBRAS pela sociedade em geral e pelas famílias e profissionais.	exercícios de cidadania.	
--	--	--	--------------------------	--

Quadro 2 - Propostas de cursos para a rede regular de ensino – 2005 a 2009

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

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 reunidas na Tabela 10.

Tabela 10 – Categorias de diagnóstico dos sujeitos da Educação Especial nas propostas de cursos para a rede regular de ensino - 2005 a 2009

Diagnóstico dos sujeitos	Propostas de curso
Deficiência auditiva	25
Alunos com deficiência	8
Deficiência mental	5
Necessidades educacionais especiais	4
Portadores de deficiência	4
Deficiência visual	4
Altas habilidades/superdotação	2
Total	52

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009.

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 projetos elaborados 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 Instituições Especializadas. Esse fato pode estar relacionado à política do estado para a área da Educação Especial, que ao longo da história priorizou o atendimento 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 pólo, professores intérpretes, professores bilíngues e instrutores de LIBRAS” (SANTA CATARINA, 2004, p. 7).

Atualmente 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, enfatizando os atendimentos da área da Educação Especial na rede regular de ensino, assim como serviços na área da surdez, que preveem turmas de educação infantil, ensino fundamental/séries iniciais e educação de jovens e adultos com professores bilíngues no atendimento aos sujeitos surdos, ou seja, um professor que trabalhe tanto em LIBRAS como primeira língua e em Língua Portuguesa. Está também prevista a contratação de professores intérpretes para as turmas de ensino fundamental/séries finais, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena (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, reunidos na Tabela 11.

Tabela 11 - Termos relacionados aos aspectos pedagógicos nas propostas de curso para a rede regular de ensino - 2005 a 2009

Aspectos pedagógicos	Propostas de cursos
Prática pedagógica	22
Planejamento	6
Avaliação	6
Adequações Curriculares	6
Projeto Político-pedagógico	4
Elaboração conceitual	4
Currículo	4
Alfabetização	2
Metodologia	1
Total	55

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

A análise desse item revelou 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 Instituições Especializadas. 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”. O autor acrescenta:

O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma 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 (DUARTE, 2001a, p. 28).

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. Um exemplo é o curso que corresponde ao item 14 do Quadro 2, cujo objetivo foi “oferecer, aos professores do

ensino regular que atendem alunos com deficiência, conhecimentos e subsídios para acontecer de fato a inclusão destes cidadãos”. Em termos de conteúdo, a proposta consistiu em trabalhar, em oito horas de curso, nada menos que 18 temas: “Concepções de Deficiência; Histórico da Educação Especial; Fundamentação Legal; Fracasso Escolar; Dificuldades de Aprendizagem; Elementos da Psicomotricidade; Deficiência Mental; Visita à Escola Especial; PPP; Currículo; Concepções do Currículo; Adaptações Curriculares; Fundamentos e Dimensões da Elaboração do Planejamento; Avaliação; Deficiência Mental e Múltipla e Síndrome de Down”. Dividindo a carga horária (480 minutos, equivalentes a oito horas) pela quantidade de conteúdos propostos, chegamos a uma média de 26 minutos por tema — dado que conota a superficialidade das discussões.

Outro exemplo é o curso 25, sobre educação inclusiva, para os professores da rede municipal de Laguna, que teve como objetivo “possibilitar o conhecimento acerca de algumas deficiências e refletir com os professores sobre as práticas de sala de aula para que efetivamente a inclusão aconteça” e propôs os seguintes conteúdos: “Deficiência Mental, Síndrome de Down; Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem; Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; Paralisia Cerebral”. A ênfase é na deficiência e não na reflexão da prática pedagógica para a inclusão, como anunciado no objetivo e na justificativa: “A Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial faz necessário que haja a capacitação dos profissionais na área para que assegurem competências e habilidades dos professores da rede municipal”. Essa afirmação nos leva a questionar: Que competências e habilidades são essas, já que o curso trabalha conhecimento ligado às patologias e não o sujeito que está na escola?

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, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12 - Foco dos trabalhos nas propostas de cursos para a rede regular de ensino - 2005 a 2009

Foco dos trabalhos	Propostas de curso
Ensino de LIBRAS	23
Educação Inclusiva	13

Política de Educação Especial	7
Atendimento ao deficiente visual	4
Atendimento ao sujeito com altas habilidades	2
Sexualidade	1
Total	50

Fonte: Projetos de cursos da FCEE do período de 2005 a 2009

Ao fazermos um cruzamento de dados entre as Tabelas 11 e 12, 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 para resolver todos os problemas de ensino dos sujeitos com deficiência.

Segundo Cambaúva (1988, p. 112),

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.

Os dados revelam uma preocupação evidente com a instrumentalização dos professores no atendimento nas áreas da deficiência, principalmente na Língua Brasileira de Sinais e 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.

No cruzamento dos dados das Tabelas 10 e 12, observa-se uma concentração de cursos que evidenciaram os sujeitos da Educação Especial, predominando a área da deficiência auditiva, com os focos das propostas no ensino de LIBRAS, na perspectiva da Educação Inclusiva e na divulgação da Política de Educação Especial. Duas outras categorias de diagnóstico com bastante incidência foram as de 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 amplo. A categoria NEEs somente 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 para identificar os sujeitos atendidos pelos participantes dos cursos: 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 Instituições Especializadas 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 instituições especializadas 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%, com ênfase na patologia; destaque na prática pedagógica em 48% das propostas de curso relacionado a concepção do “aprender a aprender”; cursos com conteúdos fragmentados e desarticulados do objetivo 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.

Sabemos que as análises dos dados aqui apresentados e

analisados possibilitam interpretações que não se esgotam neste trabalho, mas consideramos cumprida nossa proposta de levantar e analisar dados que nos ajudam a compreender as ênfases dadas a esses cursos de formação continuada e as vertentes pedagógicas que sustentam esse processo, contribuindo para entender a política de formação continuada na área da Educação Especial em Santa Catarina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se pautou na análise da política de formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) no período de 2005 a 2009, como expressão de uma política em ação. Nosso objetivo foi o de verificar quais 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. Para desenvolver tais análises, examinamos os relatórios anuais de atividades da FCEE e as propostas de cursos de formação continuada na área da Educação Especial elaboradas pela FCEE, cotejando tais propostas com as políticas nacional e estadual de Educação Especial.

Procuramos mostrar, ao longo desta dissertação, as inquietações em relação à organização da formação continuada proposta pela FCEE, centrada muitas vezes nas experiências dos Centros de Atendimento do Campus da instituição, bem como as reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, propostas na legislação nacional e nas leis estaduais que influenciaram diretamente as políticas de educação e de formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) determina, para a área da Educação Especial, que o professor especializado é que deve atuar com “educandos com necessidades especiais”, estabelecendo que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios deverão promover, em parceria, a formação inicial e continuada. Já a Resolução nº. CNE/CEB 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece que serão considerados capacitados para atuar com Educação Especial os professores que comprovarem, na sua formação, conteúdos ou disciplinas dessa área e os professores especialistas em Educação Especial que comprovarem “formação em cursos de licenciatura em educação especial [...] ou complementação de estudo ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial” (BRASIL, 2001, p. 32).

Os documentos estaduais seguem as recomendações e diretrizes dos documentos nacionais. Tanto a Lei Complementar CEE/SC nº 170/1998 como a Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a), a Resolução CEE/SC nº112/2006 e o Programa Pedagógico preveem a formação continuada de professores na área da Educação Especial especificamente para os que atuam nos

serviços de Educação Especial e não para os professores que atuam nas classes comuns de ensino.

Segundo Moraes (2003, p. 8), as “resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais operaram um verdadeiro ‘transformismo’, fazendo do Brasil um país de reformas”. Além disso, muitas outras iniciativas governamentais surgiram na primeira década dos anos 2000, tratando da área da Educação Especial, a exemplo do lançamento de políticas específicas para esse campo.

Podemos usar como exemplo alguns documentos orientadores focais para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (2004), *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (2006b) e a *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), o estado de Santa Catarina, por meio da FCEE e SED elaboraram a *Política de Educação Especial* (2006a), um documento de adesão aos encaminhamentos orientadores da política nacional, mas com oposição ao encaminhamento de todos os sujeitos da educação especial para a rede regular de ensino.

Leher (2009) alerta que as políticas focais para os segmentos que estavam fora da escola previstas nas reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, foram se consolidando com a justificativa de que os problemas na educação pública eram gerados por “problemas de gestão pedagógica e da falta de focalização adequada das medidas educacionais” e que os problemas seriam resolvidos com a “gestão da verba pública mais eficiente”. (LEHER, 2009, p. 226). Tal encaminhamento busca obscurecer as relações de classes sociais com base nos preceitos da teoria do capital humano “por meio de políticas de alívio a pobreza”. (LEHER, 2009, p. 228).

Na área da Educação Especial, os documentos nacionais e estaduais estão repletos de conceitos como inclusão, diversidade, respeito às diferenças, cidadania, indicando novidades nos encaminhamentos da educação e conseqüentemente na formação dos professores. Esses conceitos foram percebidos em grande número nas propostas de cursos para os professores das Instituições Especializadas e da rede regular de ensino. Conceitos que vão atribuindo sentidos à política educacional e servem para referendar uma perspectiva educacional que vem se tornando hegemônica.

Segundo Maués (2003), as reformas educacionais são frutos das modificações sociais e nos meios de produção que passam a exigir outro tipo de formação para o trabalhador, uma formação que o transforme num profissional mais “flexível, eficiente e polivalente” (MAUÉS,

2003, p. 91). A formação tem como finalidade atender as exigências do mercado de uma sociedade capitalista, que busca, na construção de uma sociedade do conhecimento, o consenso coletivo, enfatizando a individualização, a competitividade, a qualificação do trabalhador, “uma nova pedagogia da hegemonia”.

Nessa perspectiva, a área da Educação Especial passa a divulgar maciçamente, nos documentos orientadores, expressões como educação inclusiva, competência, solidariedade, equidade, sujeito de direitos, cidadania, disseminando determinadas formas de encaminhamento de política e conseqüentemente de formação de professores. Esses termos foram observados nas propostas de cursos certificados pela FCEE, especialmente para professores da rede regular de ensino, que tinham como objetivo a inclusão dos sujeitos da Educação Especial, de acordo com o encaminhamento das políticas inclusivistas nacional e estadual.

Esse professor tem um lugar privilegiado nas reformas educacionais, sendo “protagonista da reforma” e configurando-se como um “superprofessor” (TRICHES, 2010, p. 149). Ele deve ser formado para colocar em prática a política de educação inclusiva como algo inovador, assumindo papel de um professor polivalente, tolerante e que respeite as diferenças dos alunos na escola. Um professor que tenha conhecimento em várias áreas para identificar as necessidades educacionais especiais de seus alunos e aplicar metodologia adequada a essas necessidades, como LIBRAS e Braille. Segundo Triches (2010), esse professor cobiçado pelos reformadores é aquele que “aplica, interpreta e se responsabiliza pelos papéis e pelas políticas” (TRICHES, 2010, p. 163).

Evangelista e Triches (2008), Michels (2009) e Triches (2010) indicam que o alargamento na formação continuada é uma forma de “reconversão do professor” para que este garanta a sua profissão. O professor passa a ter uma atuação ampla, com uma formação continuada recheada de conteúdos fragmentados, episódicos, com pouco embasamento teórico e ênfase na prática pedagógica. E “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” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 2). Nas análises das propostas de cursos da FCEE, foi percebido esse alargamento da formação por meio da fragmentação dos conteúdos e da proposição de diferentes métodos e técnicas para o trabalho pedagógico, demonstrando a adesão aos princípios reformadores das políticas neoliberais.

Pudemos verificar, neste estudo, que a formação continuada dos professores foi predominantemente de caráter pedagógico, com ênfase

no termo prática pedagógica em 48% das propostas para as 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. Ao abordar o tema, Cambaúva (1988, p. 111) argumenta:

A mediação desta Educação Especial, está na psicologia via abordagem médica, cujo diagnóstico é primariamente classificatório, com bases quase que exclusivamente na psicometria e no comportamentalismo, lançando mão de observação de comportamento. Busca-se manter a ordem dada à custa de uma visão segregativa do excepcional. Entretanto a psicologia mesmo no modelo educacional, continua a ser mediadora, visto que até o diagnóstico prescrito, embasa-se em grande parte em dados psicológicos.

Com base na análise dos dados levantados neste estudo, observamos a prevalência de cursos destinados às Instituições Especializadas 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.

Segundo os dados fornecidos pelo setor de convênios da FCEE, a instituição mantém convênios com 219 IEs que se dedicam à Educação Especial no Estado de Santa Catarina, sendo 186 APAEs que atendem alunos com diagnóstico de deficiência mental, dez instituições na área da deficiência auditiva, seis na área da deficiência visual, seis na área do autismo, duas na área da deficiência física e outras dez na área da deficiência mental. Somando as instituições que atendem sujeitos com diagnóstico de deficiência mental, tem-se um total de 196 entidades conveniadas nessa área com a FCEE. Isso justificaria a predominância de cursos com foco na deficiência mental para as IEs (37 cursos).

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

Segundo Martins (2003, p. 71 - 72),

O assistencialismo (a filantropia) foi motivado por fatores como a intensificação, o crescimento industrial e a pobreza, que são características da sociedade capitalista [...]. Contudo, os excluídos dos ‘padrões’ capitalistas (os incapazes de prover sua sobrevivência) eram relegados às ações de filantrópicas e as formas de assistência através das instituições, hospitais e prisões, com a pretensão de evitar transtornos sociais e econômicos e manter a ordem na sociedade.

Importa ainda ressaltar que a grande concentração de cursos para as Instituições Especializadas 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. Este e outros termos, como inclusão escolar e escola inclusiva, são polêmicos e têm levado alguns intelectuais da área a

debatê-los (como vimos no item 2.1. — A formação de professores na reforma educacional). 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).

O que tanto uns (os defensores da divisão estanque ensino regular-ensino especial) quanto outros (os arautos da inclusão) não consideram é que tanto a nossa escola regular como o ensino especial têm uma história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60/70. O que não querem encarar é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independentemente de ser do ensino regular ou do ensino especial, na medida em que tanto um quanto outro colocaram nos seus ombros a responsabilidade do fracasso que sobre eles se abateu (BUENO, 1999, p. 11).

Outra questão observada nos cursos para professores das Instituições Especializadas e especialmente para os professores da rede regular de ensino foram as propostas que evidenciaram métodos e técnicas para instrumentalizar o atendimento específico aos sujeitos com deficiência auditiva e visual (rede regular de ensino) e deficiência mental e autismo (Instituições Especializadas). A ênfase nas técnicas e recursos para determinados diagnósticos vem acompanhando a área da Educação Especial ao longo da história, como vimos em Jannuzzi (2004 e 2006), Skrtic (1996) e Cambaúva (1988). Nessa perspectiva, o diagnóstico desses sujeitos é imprescindível para o encaminhamento de técnicas 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 aparentemente um contracenso, 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 consequentemente 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 dos anos 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 sobre a formação continuada de professores é que desenvolvemos esta pesquisa, compreendendo que a superação desse modelo de formação está relacionada a análises críticas da área que busquem suplantar o *status quo* estabelecido na Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Simone Girardi et al. As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação 2009, Caxambu: ANPED, 2009. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 13 out. 2009.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 12 mar. 2010.

ANPED-SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul Disponível em: <www.anpedsul.com.br>. Acesso em: 9 mar. 2010.

BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. Diferenças na escola: identidades e individualização. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul, 3., 2000, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: ANPED-Sul. 2000. CD-ROM.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. Os cenários das políticas de formação do professor em tempos de inclusão no estado do Espírito Santo. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 5., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2009. CD-ROM.

BENDA, Cristiane Abranches Pereira. **Um estudo sobre a formação de professores em educação especial**. 2001. 66p. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

BERNADO, Elisângela da Silva. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)**. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPED – GT 08. Caxambu, MG, 2004.

BORGES, Daniella Côrtes Pereira. O processo de formação continuada

em serviço nas políticas públicas municipais: uma análise documental. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial., 2., 2006, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 2006. CD-ROM.

_____. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola.** 2007. 241p. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

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.

_____. Formação continuada de professores: algumas perspectivas teóricas. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul, 8., 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: ANPED-Sul. 2010. CD-ROM.

BRAGA, Denise Rodinski. Formação inicial de professores e educação especial. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_08.html>. Acesso em: 13 out. 2009.

BRIZOLLA, Francéli. Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2009. CD-ROM.

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.

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.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Educação especial: estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores de Educação Especial, 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.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2010.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação em serviço de gestores para atuação em escolas inclusivas. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 2., Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2006. CD-ROM.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES** [online], v.19, n. 46, p. 29-40, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101->

32621998000300004&script=sci_arttext#1not. >. Acesso em: 30 abr. 2011.

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.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. **As famílias com filhos deficientes e a escolha da escola: o caso do Colégio Coração de Jesus**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação Especial, 2006.

DORZIAT, Ana. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2009. CD-ROM.

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.

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial. Disponível em: <www.fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 2 jun. 2010.

_____. Apresentação dos Trabalhos da FCEE. Disponível em: <www.fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2010.

FERRARO, Alceu Ravello. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Rev. Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17. ed., Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010, p. 73-102.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2009. CD-ROM.

_____. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M. de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009a.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. O contexto histórico das políticas públicas de implementação da inclusão escolar e formação continuada no município de Cariacica. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 2., Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2006. CD-ROM.

_____. Formação do professor atravessada pelo modo de produção

capitalista – possibilidades de instituir rupturas? In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 3., São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2007. CD-ROM.

GRAMSCI, Antonio. Alguns pontos preliminares de referência. In: GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

HOSTINS, Regina C. L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

_____. **O ensino superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expressão nas diretrizes para o Curso de Pedagogia**. In: Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e Educação; novas regulações?. Pernambuco: ANPED, 2009. p. 1-16.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 29 maio 2011.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

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

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

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.

KASSAR, Mônica de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

LADE, Marcela Lazzarini de. **A formação continuada para a diversidade:** um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. 2004. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

_____. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28ra/trabalho_gt_08.html>. Acesso em: 13 out. 2009.

LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi; MACHADO, Fernanda de Camargo. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32., 2009, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 14 out. 2009.

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.

_____. 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.

LEITE, Débora Lúcia Lima. **Avaliação da necessidade de formação contínua de professores na perspectiva da escola inclusiva.** 2007. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

_____; ARANHA, Maria Salete Fábio. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 207-215, maio/ago. 2005.

LEODORO, Juliana Pires A evolução política e conceitual do programa

educação inclusiva: direito à diversidade. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2009. CD-ROM.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Política de inclusão no município-polo de Campina Grande/PB: os (des)caminhos na formação dos profissionais da educação. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2009. CD-ROM.

LOPES, Francimeia Herculano. A formação do professor de educação especial. 2002. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa, 2002.

MACHADO, Francisca de Moura. Formação permanente do professor na educação especial. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul, 7., 2008, Itajaí. **Anais Eletrônicos...** Itajaí: ANPED-Sul, 2008. CD-ROM.

MARIN, Alda J.; BIANCHINI, Noemi. Formação de professores, trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho. **Revista Diálogo Educacional** [en línea], v. 10, 2010, Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189114444004>> Acesso em: 27 maio 2011.

MARINHO, Maria Francisca Braga. **Educação inclusiva e formação de professores no Município de Iranduba**. 2007. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

MARTINS, José Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Marcela. **Educação Especial em Santa Catarina**: Gênese da institucionalização (décadas de 1950 e 1960). 2003, 112 folhas. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 26, 2003, Caxambu. **Anais**

eletrônicos... Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 14 out. 2009.

MARTINS, Mariana. Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade - uma análise do material de formação docente. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul, 8., 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: ANPED-Sul. 2010. CD-ROM.

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.

MATOS, Neide da S. D. de. Formação de professores e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul, 8., 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: ANPED-Sul. 2010. CD-ROM.

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.

MEC - Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 2002. CD-ROM.

_____. Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. **Revista Integração**, v. 5, n. 12, p. 5-16. Brasília, DF, 1994.

MENEZES, Maria Roseane Gonçalves de. **A produção de sentidos sobre a educação especial**: reflexos na sua área de atuação. 2005. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. 255-272. maio/ago. 2005.

_____. **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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

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.

_____. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607,

maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. 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.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <www.cedipod.org>. Acesso em: 12 jul. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Olhar sobre a educação inclusiva e formação continuada de professores. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2002. CD-ROM.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Ratificada pelo Brasil, através do Decreto Legislativo de 11/06/2008 Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/cape-arquivos/convenção-onu.asp>> Acesso em: 17 fev. 2010.

OZGA, Jenny. Recursos para uma investigação em política. In: OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PANTALEÃO, Edson. Práticas pedagógicas (inventadas) no processo de construção de uma escola inclusiva: a (auto)formação continuada dos profissionais como possibilidade de mediação desse processo. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 2., 2006, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória, 2006. CD-ROM.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAND, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão social. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

PORTAL GESTÃO SOCIAL. Glossário. Disponível em: <www.gestaosocial.org.br>. Acesso em: 13 fev. 2011.

POSSA, Leandra Bôer. Identidades fixas e identificações múltiplas: reflexão sobre a formação de professores em educação especial. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2009. CD-ROM.

POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 14 out. 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. (Coleção Leituras do Brasil), p. 125-151.

_____; ANDRADE, Simone Girardi. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 5., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2009. CD-ROM.

REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. Leituras de si: saberes docentes e história de vida de um formador de professores em educação especial. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial. 3., São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2007. CD-ROM.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Educação ao Longo da Vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. **Unirevista**, Unisinos - São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 01-12, 2006.

ROSA, Ângela Coronel da. A formação de professores na escola inclusiva. In: Seminário da Pesquisa da Região Sul, 3., 2000. Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: ANPED-Sul, 2000. CD-ROM.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istán. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre educação e política. 6. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1985.

SCIELO - Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 dez. 2009.

SENNA, Luiz Antônio G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

SCHNEIDER, Mara Cristina. **Certificação de professores:** contradições de uma política. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

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. **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: 14 set. 2010.

_____. 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.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? In: **Revista Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

_____; 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.

_____; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 27-45. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 22 set. 2010.

_____; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org). **Iluminismo 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.

SILVA, Fabiany de C. T.. Processos de ensino na educação dos deficientes mentais. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 25 maio 2011.

SILVA, Schirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 20 out. 2009.

SILVA, Lenice H. A.; SCHENETZLER, Roseli P. **A elaboração**

conceitual na constituição docente de futuros professores de ciências/biologia: modos de mediação do formador. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0817.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

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

SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a educação inclusiva:** formação de professores. 2008. 220p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 20 out. 2009.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24ra/trabalho_gt_15.html>. Acesso em: 20 out. 2009..

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul./dez. 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. Intervalo: a lógica histórica. In: THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

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.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Unesco Press, 1994. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/cape-arquivos/declaracao-salamanca.asp>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris, Unesco Press, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br>. Acesso em: 12 out. 2009.

VALLADÃO, Maria Luiza Ferreira. **Formação continuada para professores que atuam na educação especial**. 2001. 48p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

VIANNA, Flávia Mello Gallucci. **A política da inclusão e a formação de professores**. 2005. 169p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2005.

VIEIRA, Sônia Aparecida Alvarenga. Processos inclusivos e colaboração: a formação do professores no âmbito da comunidade escolar. In: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 3., 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário de Pesquisadores em Educação Especial, 2007. CD-ROM.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos

Direitos do Cidadão, 2. ed., 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 7 mar. 2010.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2001c.

_____. **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, 2006b.

_____. 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)

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27 abril. 2011.

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

_____. SEESP/MEC. **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. SEESP/MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 4. ed., 2005.

_____. SEESP/MEC. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 8.530**, 02 de janeiro de 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>> Acesso em: 11 fev. 2011.

DOCUMENTOS ESTADUAIS

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.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Missão**. São José, 2010b. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=61>. Acesso em: 03 jan. de 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Objetivos**. São José, 2010c. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=48&Itemid=62>. Acesso em: 03 jan. de 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.

_____. **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 001**. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, 2005.

_____. **Instrução Normativa nº 003**. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, 2010d.

_____. **Instrução Normativa nº 008/DGRH**. Secretaria de Estado da Administração, Florianópolis, 2006d.

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.

_____. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.** Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 1998.

SANTA CATARINA. **Organograma do Regimento Interno.** Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, SC, 2010e.

_____. **Relatório de Atividades:** ano de 2005. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, mar. 2006. Mimeo.

_____. **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.

_____. **Propostas da Fundação Catarinense de Educação Especial para o quadriênio 1987-1991.** Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, 1987. Mimeo.

_____. **O que é a FCEE.** Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, 1988. Mimeo.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro da produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - CAPES - 2000 a 2008

Tipo de Produção	Instituição	Título	Autor	Ano	Área
Dissertação de Mestrado	UFC	Avaliação da necessidade de formação contínua de professores na perspectiva da escola inclusiva.	Débora Lúcia Lima Leite.	2007	Educação
Dissertação de Mestrado	UFJF	A formação continuada para a diversidade:	Marcela Lazzarini de Lade	2004	Educação
Dissertação de Mestrado	UERJ	Formação continuada para professores	Maria Luiza Ferreira Valladão	2001	Educação
Dissertação de Mestrado	USP	Um estudo sobre a formação de professores em educação especial.	Cristiane Abranches Pereira Benda	2001	Educação
Dissertação de Mestrado	UFAM	A produção de sentidos sobre a educação especial: reflexos na sua área de atuação.	Maria Roseane Gonçalves de Menezes	2005	Educação
Dissertação de Mestrado	UFES	A formação continuada de	Daniela Cortes Pereira	2007	Educação

		professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola.	Borges		
Dissertação de Mestrado	UFPB	A formação do professor de educação especial.	Francimeia Herculano Lopes	2002	Educação
Dissertação de Mestrado	UFAM	Educação inclusiva e formação de professores no Município de Iranduba.	Maria Francisca Braga Marinho.	2007	Educação
Dissertação de Mestrado	PUC Minas	Políticas para a educação inclusiva: formação de professores.	Sandra Freitas de Souza.	2008	Educação
Dissertação de Mestrado	USP-RP	A política da inclusão e a	Flávia Mello Gallucci	2005	Psicologia
Tese de Doutorado	PUC-SP	A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): Ambiguidades estruturais e	Maria Helena Michels	2004	Educação: História, Política e Sociedade

		a reiteração do modelo médico-psicológico.			
--	--	--	--	--	--

Fonte: Portal da CAPES (2009)

APÊNDICE B – Quadro da produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - ANPED - 2000 a 2009

Instituição	Título	Autor	Ano	Área
Unipac PUC-Minas	Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes.	Sandra Freitas de Souza e Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira	2009	Educação Especial
UFSM/Capes	Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva.	Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Fernanda de Camargo Machado	2009	Educação Especial
UFSM	Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos.	Leandra Bôer Possa e Maria Inês Naujorks	2009	Educação Especial
UTP	Formação inicial de professores e educação especial.	Denise Rodinski Braga	2009	Educação Especial

Instituição	Título	Autor	Ano	Área
PUC-SP/ Unisul/CNPq	Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico	Maria Helena Michels	2005	Educação Especial
UFJF	A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora.	Marcela Lazzarini de Lade	2005	Educação
UFF – FME	A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica.	Vânia Laneuville Teixeira	2005	Educação
Unisal	Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial.	Shirley Silva	2001	Educação Especial

Fonte: ANPED (2000 a 2009)

APÊNDICE C - Quadro da produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - ANPED-Sul - 2000 a 2010

Instituição	Título	Autor	Ano	Área
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste	Formação de professores e o programa de educação inclusiva: direito à diversidade.	Neide da Silveira Duarte de Matos	2010	Educação Especial
Universidade Estadual de Londrina - UEL	Programa Nacional de Educação Inclusiva: direito à diversidade - uma análise do material de formação docente.	Mariana Martin	2010	Educação Especial
Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC	Formação continuada de professores: algumas perspectivas teóricas.	Fabiola Borowsky	2010	Educação Especial
Universidad de la Empresa - UDE -Uruguai	Formação permanente do professor na educação especial.	Francisca de Moura Machado	2008	Educação Especial

Fonte: Anais dos Encontros da ANPED-Sul (2000, 2002, 2004, 2006, 2008 e 2010)

APÊNDICE D - Quadro da produção acadêmica referente à política de formação de professores na Educação Especial - Portal da SciELO - 2000 a 2009

Instituição	Título	Autor	Ano	Área
PPGE-UFES	Formação do professor atravessada pelo modo de produção capitalista – possibilidades de instituir rupturas?	Agda Felipe Silva Gonçalves	2007	Educação Especial
UEPA	Leituras de si: saberes docentes e história de vida de um formador de professores em educação especial.	Leandro Passarinho Reis Júnior	2007	Educação
UFES	Processos inclusivos e colaboração: a formação do professores no âmbito da comunidade escolar.	Sônia Aparecida Alvarenga Vieira	2007	Educação
UFES	O contexto histórico das políticas públicas de implementação da inclusão escolar e formação continuada no município de Cariacica.	Agda Felipe Silva Gonçalves	2006	Educação Especial
UFES	O processo de formação continuada em	Daniella Côrtes Pereira Borges	2006	Educação Especial

	serviço nas políticas públicas municipais: uma análise documental.			
UFES	Práticas pedagógicas inventadas no processo de construção de uma escola inclusiva: a (auto)formação continuada dos profissionais como possibilidade de mediação desse processo.	Edson Pantaleão	2006	Educação Especial
UFSCAR/ CAPES/ PROESP	Formação em serviço de gestores para atuação em escolas inclusivas.	Relma Urel Carbone Carneiro e Enicéia Gonçalves Mendes	2006	Educação Especial
UFPB/CE/ PPGE	A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos.	Ana Dorziat	2009	Educação Especial
GP - Foreesp/ Ufscar	A formação do professor e a política nacional de educação especial.	Enicéia Gonçalves Mendes	2009	Educação Especial
Grupo de Pesquisa em Educação Popular – Linha	Um olhar sobre a educação inclusiva e a formação continuada de	Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos	2009	Educação Especial

Educação Inclusiva PPGED-UEPA	professores.	Santos		
PUC/SP	Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois.	José Geraldo Silveira Bueno e Alda Junqueira Marin	2009	Educação Especial
UFSCar	Educação especial: estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor.	Katia Regina Moreno Caiado, Juliane Ap. de Paula Perez Campos e Carla Ariela Rios Vilaronga	2009	Educação Especial
PPGE/UFES	Os cenários das políticas de formação do professor em tempos de inclusão no estado do Espírito Santo.	Maria Aparecida Santos Correa Barreto	2009	Educação Especial
GEPETO/ GEEP/ PPGE/CED/ UFSC	Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado.	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2009	Educação Especial

LADESP – PPGE – FEUSP	A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política	Rosângela Gavioli Prieto e Simone Girardi Andrade	2009	Educação Especial
UFPR NEPIE PPGEDU /UFRGS	Para além da formação inicial ou continuada, a formação permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais	Francéli Brizolla	2009	Educação Especial
Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	A evolução política e conceitual do programa educação inclusiva: direito à diversidade.	Juliana Pires Leodoro	2009	Educação Especial
GEPE/UFMS Programa de Pós-graduação em Educação/ UFMS	Identidades fixas e identificações múltiplas: reflexão sobre a formação de	Leandra Bôer Possa	2009	Educação Especial
PPGE/UFPB	Política de inclusão no município-polo de Campina	Niédja Maria Ferreira de Lima	2009	Educação Especial

	Grande/PB: os (des)caminhos na formação dos profissionais da educação.			
--	--	--	--	--

Fonte: Anais dos Seminários de Pesquisadores em Educação Especial (2005, 2006, 2007, 2008, 2009)

APÊNDICE E - Quadro da política de formação de professores na Educação Especial - Portal SciELO- 2000 a 2009

Tipo de Produção	Periódico	Título	Autor	Ano	Área
Artigo científico	Educar, Curitiba, n. 33, Editora UFPR	A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.	Márcia Denise Pletsch	2009	Educação
Artigo científico	Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr.	Formação docente e educação inclusiva.	Luiz Antônio Gomes Senna	2008	Educação
Artigo científico	Psicologia: Teoria e Pesquisa maio-ago., v. 21 n. 2, p. 207-215	Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial.	Lúcia Pereira Leite, Maria Salete Fábio Aranha	2005	Psicologia
Artigo científico	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, maio-ago., v. 11, n. 2, p. 255-272	Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o	Maria Helena Michels	2005	Educação Especial

Artigo científico	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, set.-dez., v. 13,n. 3, p. 399-414	Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura	Célia Regina Vitaliano	2007	Educação Especial
-------------------	---	--	------------------------	------	-------------------

Fonte: Portal SciELO (2009)

APÊNDICE F – Quadro dos cursos dos Relatórios de Atividades Anuais - 2005 a 2009

Ano	Nome dos cursos	Público-alvo	Período de realização	Carga Horária	Número de Cursistas
2005					
FCEE	LIBRAS	Prof. Rede Reg.	25/4 a 06/5	40 h	22
	Oficina de LIBRAS	Prof. Rede Reg.	27/4 a 29/6	40 h	15
	LIBRAS	Prof. Rede Reg.	01 a 12/8	40 h	14
	LIBRAS	Prof. Rede Reg.	01 a 12/8	40 h	18
	Repensando os Paradigmas da Educação	Prof. Rede Reg.	18 a 21/7	32 h	45
	Formação Continuada para professores na área de informática aplicada na educação	Prof. Inst. Espec.	30/5 a 28/11	20 h	15
	LIBRAS	Prof. Inst. Espec.	30/5 a 28/11	40 h	30
	Adaptação de prótese ocular	Prof. Inst. Espec.	25/7 a 29/7	40 h	18
	Atualização em Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	30/5 a 27/10	40 h	39
GERED	Capacitação de Educação	Prof. Rede Reg.	8 a 9/08	16 h	43

	Especial				
	Capacitação de Educação Especial	Prof. Rede Reg.	8 a 10/8	24 h	43
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Reg.	4/10 a 2/11	20 h	40
	Formação Continuada Perspectivas de Ressignificação da Prática Pedagógica	Prof. Inst. Espec.	Junho a nov.	40 h	40
	Capacitação para professores do ensino fundamental e educação infantil	Prof. Rede Reg.	29 e 30/9	16 h	28
	Método TEACCH	Prof. Inst. Espec.	11 a 13/7	20 h	27
	Educação Física Inclusiva	Prof. Rede Reg.	20/7 a 17/10	40 h	80
	Reflexão Prática sobre implantação do PPP	Prof. Rede Reg.	7/3 a 28/6	20 h	60
	XII Semana da Sociedade Inclusiva-Ciclo de Palestras	Prof. Rede Reg.	22 e 23/08	20 h	179
	II Encontro Catarinense de Capacitação sobre Autismo	Prof. Rede Reg. e I.ES	23 e 24/09	16 h	120
	Capacitação Básica da Inclusão do Cidadão	Prof. Rede Reg.	28/4 a 2/6	24 h	37
	Capacitação Básica da Inclusão do Cidadão	Prof. Rede Reg.	15/8 a 24/10	24 h	34
	Capacitação Básica da Inclusão do Cidadão	Prof. Rede Reg.	28/4 a 2/6	24 h	37

	LIBRAS para Todos	Prof. Rede Reg.	26/9 a 27/10	24 h	47
	LIBRAS para Todos	Prof. Rede Reg.	26/9 a 27/10	24h	31
	Capacitação Básica da Inclusão do Cidadão	Prof. Rede Reg.	17/8 a 25/10	24 h	36
SED	LIBRAS: o idioma que se vê- Nível II	Prof. Rede Reg.	7/7 a 17/7	40 h	16
	LIBRAS	Prof. Rede Reg.	15/8 a 21/10	80 h	17
	Política de Educação Especial no Estado de SC	Prof. Inst. Espec.	22 a 24/11	24 h	80
	Política de Educação Especial no Estado de SC	Prof. Inst. Espec.	25 a 27/10	24 h	62
	Política de Educação Especial no Estado de SC	Prof. Inst. Espec.	25 a 27/10	24 h	67
	Política de Educação Especial no Estado de SC	Prof. Inst. Espec.	08 a 11/11	24 h	64
	Capacitação na área da deficiência sensorial	Prof. Especializado	8 a 12/08	40 h	43
	Política de Educação Especial no Estado de SC	Prof. Inst. Espec.	22 a 24/11	24 h	58
	Política de Educação Especial no Estado de SC	Prof. Inst. Espec.	08 a 11/11	24 h	79
2006					
FCEE	Braille Padrão	Prof. Inst. Espec.	13/2 a 8/3	80 h	7
	Atualização em deficiência visual	Prof. Inst. Espec.	22/2 a 27/3	56 h	14
	Encontro Catarinense sobre	Prof. Inst. Espec.	31/3	8 h	180

	Implante Coclear				
	II Seminário sobre Deficiência Visual na Região Sul	Prof. Rede Regular	30/5	8 h	150
	Curso Básico de Língua de Sinais - Nível I	Prof. Rede Regular	8/5 a 29/5	40 h	25
	I Seminário Estadual da Special Olympic Brasil	Prof. Inst. Espec.	28/4	8 h	40
	Interface Educação Especial/ Educação Profissional e o Trabalho como princípio educativo	Prof. Inst. Espec.	6/2 a 9/2	40 h	50
	Curso Intermediário de LIBRAS	Prof. Rede Regular	7 a 23/8	40 h	13
	XIII Semana da Sociedade Inclusiva	Prof. Rede Regular	14 a 16/8	20 h	600
	Curso de Comunicação Suplementar e/ ou Alternativa	Prof. Inst. Espec.	7 e 8/8	16 h	35
	Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado para o ensino fundamental	Prof. Rede Regular	26/6 a 30/7	120 h	30
	Curso de Nutrição e Manipulação de Alimentos	Prof. Inst. Espec.	31/3 a 28/4	16 h	7
	Curso de Hidroterapia	Prof. Inst. Espec.	13 e 14/11	20 h	17
	Curso Básico de	Prof. Inst. Espec.	27/11 a 1º/12	40 h	50

	Equoterapia II				
	Curso de Atualização em Software de Desenho e Transcrição Braille	Prof. Especializado	6 a 10/11	34 h	25
	Curso de Adaptação em Relevo	Prof. Especializado	23 a 27/11	40 h	35
GERED	O perfil do educador do sec. XXI- Implicações Educativas	Prof. Rede Regular	3 a 10/2	140 h	478
	Dificuldades de Aprendizagem	Prof. Rede Regular	20/7	2 h	86
	Formação de Professores- Fundação Iberê Camargo	Prof. Rede Regular	20/6	6 h	96
	Tecnologias aplicadas à educação	Prof. Inst. Espec.	3 a 5/7	20 h	11
	Estudo sobre a Proposta Curricular de SC/2006	Prof. Rede Regular	29/5 a 11/10	160 h	98
	Serviço de Atendimento educacional Especializado	Prof. Inst. Espec.	25 a 30/8	20 h	25
	Capacitação para professores e comunidade escolar na área da surdez- Nível I	Prof. Rede Regular	8/3 a 16/5	40 h	54
	Proposta Curricular de SC- Versão 2005	Prof. Rede Regular	2 a 7/2	16 h	480
	II Seminário de Capacitação de Gestores e educadores, com o tema	Prof. Rede Regular	19 a 23/06	40 h	260

	Educação Inclusiva: Direito à Diversidade				
	Seminário – Inclusão das pessoas com necessidades especiais.	Prof. Rede Regular	22 a 23/8	20 h	375
	LIBRAS, Nível I	Prof. Rede Regular	Out. a Dez.	40 h	50
	Capacitação para Assistentes Técnicos Pedagógicos	Prof. Rede Regular	Abril a maio	40 h	61
	Capacitação Comunicação Alternativa e Suplementar	Prof. Inst. Espec.		16 h	33
	Sala de Aula: Espaço para a Diversidade	Prof. Rede Regular	10/4 e 19/6	20 h	37
	Curso LIBRAS- Mostrando a língua	Prof. Rede Regular	Abril a julho	16 h	16
	LIBRAS- Básico	Prof. Rede Regular	Março a nov.	40 h	250
	Conhecendo o aluno com Hiperatividade	Prof. Rede Regular	Junho a Nov.	16 h	65
	Sexualidade e Educação	Prof. Inst. Espec.	14 a 16/2	24 h	43
	Política de Educação Especial em Santa Catarina	Prof. Rede Regular	7 a 10/8	32 h	88
	Seminário Política de Educação Especial de SC.	Prof. Rede Regular	21/8	8 h	250
	Avaliação Diagnóstica e Funcional	Prof. Inst. Espec.	22 e 23/8	16 h	50
	Orientação e Mobilidade	Prof. Especializados	Set. a nov.	20 h	23
	Curso Básico	Prof. Rede	16 a 27/10	40 h	42

	de LIBRAS	Regular			
	Curso Orientação e Mobilidade	Prof. Inst. Espec.	Set. a nov.	20 h	30
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	Out. a Nov.	20 h	30
	Prevenção: Visão Holística e Saúde	Prof. Rede Regular	6 a 10/11	20 h	17
	Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	27/11 a 8/12	40 h	40
	Capacitação em material Adaptado em Relevo e Direcionamento para cegos	Prof. Inst. Espec.	10 a 12/4	24 h	50
	Plenárias Temáticas para a instalação da rede de atendimento à criança e adolescente Caçadoreense	Prof. Rede Regular	7 a 10/4	32 h	120
	Seminário – Instrumentos Estaduais para o desenv. empresarial na região de Caçador	Prof. Rede Regular	29/3	5 h	50
	Política de Educação Inclusiva/ 2006	Prof. Rede Regular	19/3	8 h	51
	Orientações sobre a Política de Inclusão	Prof. Inst. Espec.	24/3	4 h	66
	Encontro dos Diretores das APAES e professores do SAEDE/DM	Prof. Inst. Espec.	30 e 31/3	8 h	15
	Encontro Professores para discutir a	Prof. Rede Regular	19/4	8 h	52

	Política da Educação Inclusiva				
	Encontro Professores do SAEDE/DM para discutir a Política de Educação Inclusiva/ CEJA	Prof. Rede Regular	13/7	8 h	10
	Encontro Professores SAEDE/DM para discutir sobre Atividade de Aprend./ CEJA	Prof. Rede Regular	16/8	8 h	12
	Professores do SAEDE/DA e DV para discutir atividades relacionadas ao SAEDE/DA e DV.	Prof. Especializados	1/9	8 h	10
	Encontro de professores da rede pública Estadual, Municipal e Particular para discutir sobre avaliação do aluno com deficiência incluso no ensino regular.	Prof. Rede Regular	6/10	8 h	72
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	23/4 a 8/6	20 h	64
	LIBRAS na EEB Regente Feijó	Prof. Rede Regular	Não informou	8 h	15
	II Encontro de Pessoas com	Prof. Inst. Espec.	Não informou	4 h	80

	Deficiência no Município de Vitor Meirelles				
	III Intercâmbio de Surdos	Prof. Inst. Espec.	Não informou	8 h	300
	Políticas Educacionais e o Processo de Gestão Escolar, Aliados aos pressupostos Teóricos e Metodológicos da Proposta Curricular de SC	Prof. Rede Regular	Não informou	24 h	32
	Salto para o Futuro: Novas formas de aprender: comunidade de aprendizagem	Prof. Rede Regular	Não informou	20 h	22
	Salto para o Futuro: Conto e Reconto: Literatura e (Re) criação.	Prof. Rede Regular	Não informou	20 h	16
	Curso Básico de Educação Especial	Prof. Rede Regular	3 a 5/11	24 h	75
	Curso Básico de Educação Especial	Prof. Rede Regular	3 a 5/11	24 h	70
	Curso Teoria da Atividade-Ressignificando a Práxis Pedagógica	Prof. Rede Regular	22 a 24/8	24 h	108
	Curso Teoria da Atividade-Ressignificando a Práxis Pedagógica	Prof. Rede Regular	8 a 10/8	24 h	103
	Curso Teoria da Atividade-Ressignificando a Práxis Pedagógica	Prof. Rede Regular	17 a 19/10	24 h	100
	1º Seminário	Prof. Inst.	29 a 30/9	16 h	93

	de Integração das Escolas Especiais	Espec.			
	IIº Seminário de Integração das Escolas Especiais	Prof. Inst. Espec.	3 a 4/11	16 h	93
	Iº Seminário de Educação Inclusiva	Prof. Rede Regular	7/10	8 h	85
	Iº Fórum Municipal da Pessoa com Deficiência	Prof. Inst. Espec.	18/11	8 h	55
	Inclusão-SAEDE/DM	Prof. Rede Regular	Março a maio	96 h	350
	Inclusão-SAEDE/DA e DV.	Prof. Rede Regular	Março a maio	40 h	148
	Incluindo as diferenças	Prof. Rede Regular	13 a 15/2	20 h	60
	Capacitação em Baixa-Visão	Prof. Rede Regular	14 a 17/8	32 h	50
	Avaliação	Prof. Rede Regular	9/11	8 h	50
	Ação Educativa do docente do SAEDE/DM norteada pela Teoria da Atividade	Prof. Inst. Espec.	9/8, 4/9 e 9/11	30 h	30
	LIBRAS I	Prof. Rede Regular	Maio a out.	80 h	40
	LIBRAS I	Prof. Rede Regular	29/5 a 2/6	20 h	47
	História da África	Prof. Rede Regular	5 a 7/6	20 h	30
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	2/5 a 27/9	40 h	17
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	17/5 a 28/11	40 h	20
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	8/5 a 2/10	20 h	18
	Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	5 a 8/06	32 h	72

	Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	22/8 a 13/9	40 h	43
	O Direito de ter direito-Educação Especial/ Salto para Futuro	Prof. Rede Regular	19 a 23/6	40 h	32
	Educação Especial/ Salto para Futuro	Prof. Rede Regular	17 a 21/7	40 h	20
	LIBRAS	Prof. Rede Regular	18 a 22/9	40 h	70
	LIBRAS- Salto para o Futuro	Prof. Rede Regular	16 a 30/10	40 h	80
	Braille- Salto para o Futuro	Prof. Rede Regular	31/10 a 8/11	20 h	40
	Necessidades Educativas Especiais	Prof. Inst. Esp.	17 a 21/7	40 h	49
	Inclusão do Deficiente Visual	Prof. Rede Regular	Março a maio	40 h	26
	LIBRAS	Prof. Rede Regular	26/10/2005 a 23/8/2006	60 h	35
	LIBRAS	Prof. Rede Regular	26/10/2005 a 23/8/2006	60 h	35
	LIBRAS	Prof. Rede Regular	26/10/2005 a 23/8/2006	60 h	35
	Diretrizes Gerais do SAEDE	Prof. Inst. Esp.	28 e 29/8	20 h	205
	Seminários para professores da Educação Especial	Prof. Inst. Esp.	7 a 9/2	20 h	60
	LIBRAS	Prof. Rede Regular	Agosto a out.	20 h	20
	LIBRAS	Prof. Rede Regular	21 a 28/10	16 h	20
	Nova Versão	Prof. Rede	7/3	8 h	300

	da Proposta Curricular de SC	Regular			
	Formação Continuada: Orientações Curriculares para o ensino médio	Prof. Rede Regular	25 a 27/7	24 h	140
SEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	2 a 5/5	52 h	108
	Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	9 a 12/5	52 h	118
	Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	20 a 23/6	52 h	110
	Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	6 a 09/6	52 h	120
2007					
FCEE	Curso de Capacitação em Avaliação Diagnóstica	Prof. Inst. Esp.	12 a 16/3	40 h	15
	Capacitação de Professores da Educação Especial	Prof. Inst. Esp.	12/3 a 13/6	40 h	26
	Curso de Capacitação Serviço de Atendimento Pedagógico	Prof. Inst. Esp.	18/4 a 28/11	104 h	30
	Curso de Capacitação em Avaliação Diagnóstica	Prof. Inst. Esp.	18/6 a 21/6 e 20 a 21/8	40 h	15
	Curso Básico de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS	Prof. Rede Regular	18/6 a 6/7	40 h	18

	Nível I				
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Inst. Esp.	9 a 20/7	40 h	20
	Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental- SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	16 a 20/7	32 h	38
	Curso de Capacitação de Professores na Área da Deficiência e Doença Mental	Prof. Inst. Esp.	23 a 27/7	20 h	24
	Curso de Capacitação Informática Básica	Prof. Inst. Esp.	23 a 27/7	20 h	11
	Curso de Educação Profissional: aspectos teóricos e legais	Prof. Inst. Esp.	23/7 a 3/8	40 h	24
	Curso Fundamentos Básicos em Altas Habilidades e Superdotação	Prof. Rede Regular	30 e 31/7 a 3/8	40 h	13
	Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental- SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	6 a 10/8	32 h	21
	Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental- SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	13 a 17/8	32 h	41
	Curso Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e	Prof. Inst. Esp.	3 a 6/9	24 h	25

	Método TEACCH				
	Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental-SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	10 a 14/9	32 h	48
	Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental-SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	17 a 21/9	32 h	31
	Curso de Acessibilidade	Prof. Inst. Esp.	17 a 21/9	20 h	14
	Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental-SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	24 a 28/9	32 h	36
	Curso de Planejamento e Avaliação: reflexão da ação pedagógica	Prof. Inst. Esp.	23/3 a 28/9	32 h	31
	Curso Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Método TEACCH	Prof. Inst. Esp.	1º a 4/10	24 h	32
	Curso Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Método TEACCH	Prof. Inst. Esp.	16 a 19/10	24 h	39
	Cursos Normas Técnicas Sistema Braille	Prof. Rede Regular	11/4 a 25/10	40 h	42
	Curso de Capacitação em Avaliação	Prof. Inst. Esp.	22 a 26/10	40 h	10

	Diagnóstica				
	Curso Alfabetização pelo Sistema Braille	Prof. Inst. Esp.	8 a 25/10	40 h	13
	Curso de Capacitação Serviço de Atendimento Pedagógico Específico	Prof. Inst. Esp.	28/4 a 29/10	24 h	13
	Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental-SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	29/10 a 1º/11	32 h	30
	Curso de Avaliação Diagnóstica	Prof. Inst. Esp.	5 a 9/11	40 h	11
	Capacitação de Professores da Educação Especial	Prof. Inst. Esp.	13/8 a 20/11	60 h	30
	Curso de Atendimento Educacional na área da Deficiência Mental-SAEDE/DM	Prof. Inst. Esp.	19 a 23/11	32 h	26
	Curso Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Método TEACCH	Prof. Inst. Esp.	26 a 29/11	24 h	28
	Curso de Capacitação para Intérprete de Língua Brasileira de Sinais	Prof. Rede Regular	25/9 a 4/12	20 h	10
	Fundamentos Básicos sobre Altas Habilidades/ Superdotação	Prof. Rede Regular	Julho a Set.	80 h	53
	Encontro de	Prof. Rede	8 a 11/10	32 h	34

	Formação dos Integradores de Educação Especial e Diversidade	Regular			
	Curso Normas do Sistema Braille	Prof. Especializado	11/4 a 25/10	40 h	42
GERED	Curso de LIBRAS	Prof. Rede Regular	Não Informado	20 h	137
	Curso TID - Autismo	Prof. Inst. Esp.	Não Informado	40 h	40
	Curso de Tecnologia Aplicada a Educação	Prof. Rede Regular	Não Informado	20 h	40
	O desafio das diferenças na escola	Prof. Rede Regular	Não Informado	20 h	17
	Espaço Encontro, Corporeidade e Conhecimento	Prof. Rede Regular	Não Informado	20 h	20
	O desafio das diferenças na escola	Prof. Rede Regular	Não Informado	20 h	40
	Curso para professores de escolas regulares com alunos deficientes mentais	Prof. Rede Regular	Não Informado	24 h	39
	Curso de Capacitação LIBRAS – Nível I EEB Mal. Bormann	Prof. Rede Regular	Agosto a nov.	40 h	12
	Curso de capacitação LIBRAS- Nível I	Prof. Rede Regular	Agosto a nov.	40 h	11
	Curso de Capacitação para professores e atividades complementar es em	Prof. Inst. Espec.	16 a 31/7	40 h	17

	Educação Especial - CAPP				
	Curso de Prevenção a Violência e Exploração Sexual - APAE	Prof. Inst. Espec.	14 a 16/2	20 h	15
	Programa Salto para o Futuro: os desafios das diferenças nas escolas -	Prof. Rede Regular	2 e 3/7	20 h	39
	Curso Transmitindo ações no processo pedagógico com alunos cegos e baixa-visão	Prof. Rede Regular	21/8 a 18/10	20 h	16
	Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Regular	Prof. Rede Regular	26 a 28/9	20 h	23
	I Seminário de Acessibilidade – um compromisso com todos	Prof. Rede Regular	6 a 10/11	20 h	82
	Curso de Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	19/6 e 18/11	16 h	52
	Curso de Capacitação: I Simpósio de Educação Básica e Profissional-Saberes e Fazeres da Escola	Prof. Rede Regular	12 a 16/2	4 h	610
	Curso de Capacitação: a prática docente no Serviço de Atendimento Especializado	Prof. Inst. Espec.	Março a set.	24 h	15

	para Deficiência Mental nas escolas especiais				
	(Re) Significando a prática docente nos Serviços de Atendimento Educacional Especializado e Ensino em LIBRAS	Prof. Especializado	Março a out.	24 h	22
	Curso de Capacitação: Língua de Sinais/LIBRAS: Idioma que se vê	Prof. Rede Regular	Set. a out.	40 h	35
	Os Desafios das Diferenças na escola	Prof. Rede Regular	Out.	20 h	40
	I Colóquio Internacional de Educação	Prof. Rede Regular	Agosto	30 h	115
	Reunião de Diretores Escolas Especiais e Congêneres	Prof. Inst. Esp.	Março	4 h	5
	Encontro com professores do SAEDE/DM das Escolas Especiais e professores do Ensino Regular	Prof. Rede Regular	Abril	4 h	15
	Encontro com professores do SAEDE/DM das Escolas Especiais e professores do Ensino Regular	Prof. Rede Regular	Abril	4 h	43
	Encontro com o I e II	Prof. Rede Regular	Junho	4 h	40

	professores de turma – Assistentes Técnicos Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos				
	Reunião de Diretores Escolas Especiais e Congêneres	Prof. Inst. Esp.	Março	4 h	5
	Curso sobre aspectos Gerais do Ensino Fundamental	Prof. Rede Regular	Março a Nov.	40 h	100
	Manifestações da sexualidade na infância	Prof. Rede Regular	Março a Nov.	20 h	120
	Vulnerabilidade dos Adolescentes as DSTs/HIV – “Prevenção da AIDS: um caminho através das escolas”.	Prof. Rede Regular	Agosto a Out.	20 h	50
	5º Fórum Municipal pelo fim da Violência Sexual	Prof. Rede Regular	Set.	8 h	100
	Encontro com professores de Educação Especial e Ensino Regular com alunos incluídos	Prof. Rede Regular	Agosto	8 h	50
	Palestra sobre Educação Especial e Inclusão	Prof. Rede Regular	Julho	4 h	251
	Curso Perspectivas Atuais da Educação Especial	Prof. Inst. Esp.	Junho	24 h	5

	Curso Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	Prof. Especializado	Out.	16 h	3
	Curso de Orientação e Mobilidade - ACIC	Prof. Especializado	Julho	40 h	5
	Curso de Atividade de Vida Diária- ACIC	Prof. Especializado	Julho	40 h	2
	Aprendendo o BRAILLE: Um exercício de Cidadania- CEAD/ UDESC	Prof. Especializado	Set.	60 h	2
	2º Seminário de Integração do Surdo	Prof. Especializado	Out.	16 h	4
	Capacitação para Basquetebol em Cadeiras de Rodas – Arbitragem e Classificação Funcional- CBBC/IWBF	Prof. Inst. Esp.	Junho	16 h	2
	Capacitação em Estimulação Sensorial para o Deficiente Visual	Prof. Especializado	Maio	16 h	2
	II Encontro Estadual de Classes Hospitalares – Educação em outros contextos	Prof. Rede Regular	Set.	20 h	50
	Curso de Capacitação “Ensino Fundamental”	Prof. Rede Regular	Agosto a Nov.	30 h	50
	Curso de Capacitação para professores Integrantes do	Prof. Rede Regular	Abril a Junho	20 h	40

	Projeto Cooperjovem em parceria com a Cravil nas escolas				
	Curso de Capacitação para professores – Alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental	Prof. Rede Regular	Março a Julho	24 h	50
	2º Encontro dos CEJAS	Prof. Rede Regular	Nov.	4 h	200
	Saúde e Prevenção nas Escolas – Atitude para curtir a vida.	Prof. Rede Regular	Nov.	8 h	300
	Seminário “PARAOLÍMPICOS DO FUTURO”	Prof. Inst. Esp.	Fev.	24 h	120
	Encontro de Cegos, Surdos e Baixa-Visão da 12º GERED	Prof. Inst. Esp.	Maior	8 h	90
	Encontro para professores de Oficinas dos CAESPs	Prof. Inst. Esp.	Julho a Nov.	16 h	31
	Encontro para os Estudos do Material “Trocando Idéias”	Prof. Rede Regular	Agosto	8 h	4
	Capacitação para professores da Oficina Ocupacional	Prof. Inst. Esp.	4/7 e 30/10	16 h	37
	Curso de LIBRAS – Nível I	Prof. Rede Regular	Julho a Out.	40 h	60
	Curso de LIBRAS – Nível I	Prof. Rede Regular	Out. a Nov.	20 h	35
	Inclusão: Um	Prof. Rede	5/4	4 h	300

	Desafio para os Sistemas de Ensino	Regular			
	A Inclusão no Sistema Regular e seus desafios diante da Educação Especial	Prof. Rede Regular	27/6	8 h	250
	VI Congresso de Educação: os verdadeiros amantes da educação sabem que o processo de construção do conhecimento se consolida com o aperfeiçoamento	Prof. Rede Reg.	16 e 17/8	20 h	10
	A ação educativa do docente do SAEDE/DM norteadora pela Teoria da Atividade	Prof. Inst. Espec.	9/8 a 4/9	10 h	10
	A alegria do ser	Prof. Inst. Espec.	Não Informado	4 h	10
	Curso à Distância-Atividades Lúdicas na Escola	Prof. Rede Reg.	Julho	80 h	10
	Organização da Prática Pedagógica no Ensino Especial	Prof. Inst. Espec.	7 a 30/7	20 h	50
	Atividade de Aprendizagem	Prof. Inst. Espec.	20/9	4 h	10
	Método Concreto de Rethault – Síndrome de Down	Prof. Inst. Espec.	Março a Set.	20 h	14
	Educação Sexual na Escola Especial	Prof. Inst. Espec.	Março a set.	200 h	14

	Ensino da Matemática e Ciências na Escola Especial	Prof. Inst. Espec.	Março a Set.	240 h	14
	Método de Leitura para o Ensino Especial	Prof. Inst. Espec.	Março a Set.	240 h	14
	Pedagogia da Inclusão	Prof. Inst. Espec.	Março a Set.	240 h	14
	Síndrome da Deficiência da Atenção na Escola Fundamental e Especial	Prof. Inst. Espec.	Março a Set.	240 h	14
	Educação Inclusiva Especial e Inclusão	Prof. Inst. Espec.	18 a 21/9	32 h	5
	Educação Especial na Perspectiva da Inclusão	Prof. Inst. Espec.	Não Informado	8 h	5
	Cronograma e Planejamento de Atividade Recreativa	Prof. Inst. Espec.	3/4	3 h	10
	Troca de Experiências e Confeção de Materiais Adaptados	Prof. Inst. Espec.	17/5	4 h	10
	Troca de Experiências (Professor de Estimulação Precoce)	Prof. Inst. Espec.	2/7	4 h	2
	Formação do Educador e suas especificidades	Prof. Inst. Espec.	Não Informado	40 h	14
	Troca de Experiências (Professores SAEDE e Oficina Pedagógica)	Prof. Inst. Espec.	20/8	4 h	8
	Curso de LIBRAS	Prof. Rede Regular	31/8 a 31/10	40 h	40
	Curso de	Prof. Inst.	Julho	24 h	30

	Educação Inclusiva - SAEDE	Espec.			
	Curso Básico de Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	Agosto	40 h	75
	Curso de Educação Inclusiva	Prof. Rede Regular	21/6 a 31/10	40 h	80
	Curso de LIBRAS	Prof. Rede Regular	Julho a Out.	160 h	120
	Encontro entre Educadores Comprometidos com a Educação- APAE de Mafra	Prof. Inst. Espec.	28/9	4 h	35
	III Encontro de Rio/Mafra – Conhecer para poder ajudar	Prof. Rede Regular	28/8	10 h	200
	Perspectivas Atuais da Educação Especial Enfoque Neurológico	Prof. Inst. Espec.	16 a 18/7	20 h	250
	Curso de Educação e Surdez	Prof. Rede Regular	14 a 16 e 30 e 31/5	40 h	50
	Curso de Gestão Escolar para uma Escola Inclusiva	Prof. Rede Regular	14 a 16 e 30 a 31/5	20 h	35
	Curso de Gestão Escolar para uma Escola Inclusiva	Prof. Rede Regular	14 a 16 e 30 a 31/5	20 h	25
	Curso de Gestão Escolar para uma Escola Inclusiva	Prof. Rede Regular	14 a 16 e 30 a 31/5	20 h	17
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	Junho a Out.	40 h	23
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	Junho a Out.	40 h	35

	Curso de educação Inclusiva sob diferentes enfoques	Prof. Rede Regular	17 e 28/7	20 h	140
	Curso de Língua de Sinais – LIBRAS – Nível I, II, III e Introdução a interpretação da LIBRAS	Prof. Rede Regular	Junho a Out.	280 h	25
	Seminário de Educação Especial em busca da Igualdade de Direitos	Prof. Inst. Espec.	28/8	8 h	97
	Palestra: Construindo a Linguagem do Surdo	Prof. Inst. Espec.	3/9	8 h	25
	Curso: LIBRAS em Contexto	Prof. Rede Regular	Não Informado	40 h	90
	Alfabetização e Letramento: um processo em Construção	Prof. Rede Regular	Não Informado	24 h	35
	Curso de Capacitação para educadores das séries iniciais	Prof. Rede Regular	Uma vez por mês	20 h	35
	A pessoa do Educador: um olhar afetivo	Prof. Rede Regular	28/9	5 h	70
	Alfabetização e Letramento para professores de pré-escolar e séries iniciais do Ensino Fundamental	Prof. Rede Regular	Julho a Out.	36 h	148
	Encontro de Educação Especial a pessoa do	Prof. Inst. Espec.	Agosto	5 h	70

	educador: um olhar afetivo				
	Sistema Braille	Prof. Inst. Espec.	Set.	24 h	10
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	Julho	40 h	20
	Elaboração Conceitual na Educação Inclusiva	Prof. Inst. Espec.	13 e 14/11	16 h	57
	II Conferência de Educação Especial: Diversidade e Corporeidade	Prof. Inst. Espec.	22 a 24/8	24 h	68
	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	Prof. Inst. Espec.	3 a 6/9	24 h	38
	Formação Continuada para professores Curso Básico de Língua de Sinais Brasileira-LIBRAS I	Prof. Rede Regular	29/8 a 8/11	40 h	25
	Formação Continuada para professores das séries iniciais	Prof. Rede Regular	22 e 23/8	16 h	137
2008					
FCEE	Política de Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	7 a 11/2	24 h	200
	Curso de Atualização na área da surdez	Prof. Rede Regular	7 a 11/2	16 h	14
	Curso TID	Prof. Inst. Espec.	24 e 25/3	16 h	9
	Curso de Atualização dos profissionais do CENAE	Prof. Inst. Espec.	Março a Dez.	40 h	23
	Curso de Avaliação Diagnóstica	Prof. Inst. Espec.	5 a 9/5	40 h	15

	Curso de Avaliação Diagnóstica	Prof. Inst. Espec.	26 a 30/5	40 h	11
	LIBRAS	Prof. Rede Regular	2 a 13/6	40 h	20
	Primeiros Socorros	Prof. Inst. Espec.	2 a 6/6	40 h	22
	Reabilitação Auditiva	Prof. Inst. Espec.	16 a 18/6	20 h	25
	Curso de Informática Básica	Prof. Inst. Espec.	6/6 a 4/7	20 h	8
	Curso de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Prof. Inst. Espec.	5/6 a 20/6	24 h	36
	Primeiros Socorros	Prof. Inst. Espec.	23 a 28/6	20 h	30
	Fórum Catarinense de Implante Coclear	Prof. Inst. Espec.	4/7	20 h	300
	Capacitação de Profissionais da Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	21 a 25/7	40 h	30
	Curso de Capacitação para profissionais do CENAP	Prof. Inst. Espec.	21 a 25/7	40 h	30
	Ciclo de Estudos em Altas Habilidades	Prof. Rede Regular	21 a 25/7	40 h	5
	Curso de Fundamentos Básicos em Altas Habilidades e Superdotação	Prof. Rede Regular	19 e 20/8 e 8 e 9/10	32 h	29
	Educação Profissional-Desafios Atuais	Prof. Inst. Espec.	21 a 25/7	40 h	41
	Formação Continuada para professores na área da	Prof. Inst. Espec.	21/ a 15/9	20 h	7

	Informática Aplicada à Educação				
	Curso Intermediário de Língua de Sinais Brasileira	Prof. Rede Regular	25/8 a 5/9	40 h	25
	Semana da Sociedade Inclusiva	Prof. Rede Regular	1 a 3/9	20 h	434
	Altas Habilidades	Prof. Rede Regular	15 a 19/9	40 h	100
	Seminário Interno de Reavaliação Diagnóstica	Prof. Inst. Espec.	2, 3 e 17/10	20 h	69
	Curso Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - TID	Prof. Inst. Espec.	21 e 22/10	16 h	50
	Informática Básica	Prof. Inst. Espec.	Out.	20 h	7
	Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade /Impulsividade	Prof. Rede Regular	18 a 21/11	32 h	50
	I Seminário Estadual de Acessibilidade	Prof. Rede Regular	4 e 5/11	16 h	500
	Curso de Neurociência	Prof. Inst. Espec.	8 a 12/12	40 h	45
	Curso Básico de Língua de Sinais Brasileira	Prof. Rede Regular	14/10 a 18/12	40 h	40
	Curso Informática Básica	Prof. Inst. Espec.	Nov. e Dez	20 h	7
GERED	Curso de Formação em LIBRAS II	Prof. Rede Regular	24 a 26/7	20 h	35
	Curso de Formação em Distúrbio de Aprendizagem	Prof. Rede Regular	28/8 a 8/9	40 h	10
	Construindo uma Educação de	Prof. Inst. Espec.	23/7	8 h	20

	Qualidade – Oficina: Metodologia adequada ao Serviço Educacional Especializado				
	Curso para professores de Educação Especial - APAEs	Prof. Inst. Espec.	30 e 31/7	24 h	64
	Desafio das Diferenças nas Escolas	Prof. Rede Regular	Março a Abril	20 h	69
	Direitos Humanos em Educação	Prof. Rede Regular	Maiο	20 h	29
	Curso de Capacitação para a Implementação das Políticas Públicas para a Educação Inclusiva	Prof. Rede Regular	Maiο	28 h	100
	Curso de Formação Continuada para professores de SAEDE/DM	Prof. Inst. Espec.	Junho a Nov.	20 h	23
	Capacitação: Desenvolvimento Humano, Educação e o Currículo de 9 anos	Prof. Rede Regular	23 a 25/6	24 h	230
	LIBRAS I e II	Prof. Rede Regular	7/5 a 10/10	160 h	26
	Curso de Capacitação EEFM Clube do Bolinha	Prof. Rede Regular	Março, Abril e Agosto	12 h	25
	Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Prof. Rede Regular	Junho e Julho	16 h	20
	II Conferência	Prof. Inst. Espec.	31/6 a 1/7	16 h	193

	Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e I Fórum Regional dos Direitos da Pessoa com Deficiência				
	Curso de Capacitação: O desporto Paraolímpico nas aulas de Educação Física	Prof. Inst. Espec.	9 e 26/9	16 h	50
	Curso de Formação Continuada para professores de Educação Especial (SAEDE/DM da rede regular e I.Es)	Prof. Rede Regular e Inst. Esp.	15 a 17 e 21/10	32 h	120
	Capacitação em Desenvolvimento Genético Humano / Mutações	Prof. Inst. Espec.	3 e 4/10	16 h	35
	A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/su perdotação	Prof. Rede Regular	15 a 19/9	44 h	120
	Capacitação Teórico-Prática em Dificuldades de Aprendizagem	Prof. Rede Regular	21, 24 e 25/7	20 h	153
	Desafios das Diferenças na Escola	Prof. Rede Regular	24 a 28/3	20 h	50
	Futuro, Ética e Cidadania	Prof. Rede Regular	26 a 29/6	20 h	25
	Formação Continuada	Prof. Rede Regular e de	Maió a Set.	20 h	35

	para professores do Serviço de Atendimento Educacional Especializado das Escolas Especiais e Regulares	Inst. Espec.			
	Intermediário de LIBRAS	Prof. Rede Regular	7/4 a 18/6	40 h	25
	Curso Implementando a Inclusão nas Unidades Escolares	Prof. Rede Regular	29/7 a 1/8	20 h	100
	Encontro com professores regentes, segundo professor em turma, assistente técnico pedagógico e coordenadores pedagógicos	Prof. Rede Regular	8/5	4 h	45
	Desafios das Diferenças na Escola Pólo I	Prof. Rede Regular	26 a 29/8	20 h	122
	Educação e Saúde	Prof. Rede Regular	22 a 26/9	20 h	45
	Formação Continuada para educadores de Escolas Especiais	Prof. Inst. Espec.	24 e 25/9	32 h	100
	Encontro Inclusão	Prof. Rede Regular	7/7	8 h	51
	Aprendizagem Significativa e a Função Docente	Prof. Rede Regular	14/4	8 h	722
	Encontros Pedagógicos	Prof. Rede Regular	28/3 a 11/4	20 h	750
	Curso de Capacitação “LIBRAS: Outra forma de comunicação”	Prof. Rede Regular	29/4 a 27/5	20h	60

	Curso de Capacitação “Abrindo os olhos dos educadores para a inclusão de alunos com deficiência visual”	Prof. Rede Regular	2/9 a 7/10	32 h	25
	Conhecendo, Aprendendo e Ensinando com as diferenças.	Prof. Rede Regular	Set. a Out.	40 h	80
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	22/4 a 25/6	80 h	40
	Curso Salto para o Futuro- Novas Formas de Aprender- Comunidades de Aprendizagem	Prof. Rede Regular	10 a 14/3	20 h	20
	Curso de Capacitação de profissionais em Reabilitação Auditiva	Prof. Inst. Espec.	16 a 18/6	20 h	25
	Oficina- Utilização de Notebook para alunos cegos	Prof. Rede Regular	14/4	4 h	14
	Palestra- Deficiências	Prof. Rede Regular	9/4	4 h	25
	Palestra- Deficiências	Prof. Rede Regular	16/4	4 h	27
	Palestra- Inclusão Social	Prof. Rede Regular	26/5	4 h	30
	Formação Continuada para educadores da Educação Básica- SAEDE DM/TDAH/D	Prof. Rede Regular	26/6	4 h	45

	A/DV/SAA/ MISTO e CAESPS				
	Formação Continuada na EEB Intendente José Fernandes	Prof. Rede Regular	21/10	4 h	40
	Formação Continuada na EEB Ildefonso Linhares	Prof. Rede Regular	21/10	8 h	40
	Formação Continuada na EEB Leonor de Barros	Prof. Rede Regular	21/10	4 h	35
	Formação Continuada na EEB Senador Renato Ramos da Silva	Prof. Rede Regular	26/8	4 h	35
	Formação Continuada do CEI São José	Prof. Rede Regular	25/8	4 h	40
	Formação Continuada na EEB Nossa Senhora da Conceição	Prof. Rede Regular	25/8	4 h	40
	Altas Habilidades/ Superdotação	Prof. Rede Regular	15 a 19/9	80 h	6
	Deficiência Mental/Elabo ração Conceitual	Prof. Rede Regular	28 e 29/9	16 h	4
	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - TID	Prof. Rede Regular	21 e 22/10	16 h	4
	LIBRAS Nível II	Prof. Rede Regular	23/6 a 14/7	40 h	25
	III Congresso Internacional de Educação	Prof. Rede Regular	6 a 8/11	20 h	2

	Altas Habilidades/ Superdotação	Prof. Rede Regular	15 a 19/9	40 h	3
	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	Prof. Inst. Esp.	8 e 9/7	16 h	9
	O dia a dia da Escola Especial e suas implicações	Prof. Inst. Esp.	21 a 25/7	40 h	140
	Desafios da Inclusão	Prof. Rede Regular	29 e 30/10, 12 e 13/11	16 h	210
	Capacitação Continuada para professores que atuam no CAESP	Prof. Inst. Esp.	21, 22/7 e 20/10	24 h	29
	Curso de Aperfeiçoamento em Língua de Sinais	Prof. Rede Regular	25/6, 14/8, 29/9, 30/10 e 17/11	40 h	36
	Educação Inclusiva: Atuação do 2º professor na ação pedagógica de alunos com necessidades especiais	Prof. Rede Regular	29 a 31/10	24 h	80
	LIBRAS Nível II	Prof. Rede Regular	11/8 a 27/10	40 h	25
	Capacitação nas abordagens multidisciplinares no atendimento ao deficiente intelectual	Prof. Rede Regular	15/9 a 19/9	40 h	58
	Curso Básico de LIBRAS- Nível I	Prof. Rede Regular	3/4 a 17/7	40 h	21
	Necessidades Educativas Especiais II	Prof. Rede Regular	21 a 25/7	40 h	50
	Necessidades Educativas	Prof. Rede Regular	21 a 25/7	40 h	65

	Especiais II				
	Reabilitação Auditiva	Prof. Inst. Esp.	16 a 18/6	20 h	2
	Curso de Língua de Sinais Brasileira-LIBRAS Nível I	Prof. Rede Regular	14 e 15/8, 14 e 15/9	32 h	34
	Os desafios do Trabalho Docente (Oficina Inclusão)	Prof. Rede Regular	21 a 25/	20 h	25
	Os desafios do Trabalho Docente (Oficina LIBRAS)	Prof. Rede Regular	21 a 25/	20 h	25
	Os desafios do Trabalho Docente (Oficina BRAILLE e Sorobã)	Prof. Rede Regular	21 a 25/	20 h	25
	Educar para a Diversidade	Prof. Rede Regular	29/7 a 30/9	4 h	332
	Inclusão Social e Escolar e o Cotidiano da Sala de Aula	Prof. Rede Regular	28 e 29/8	30 h	55
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	2/9 a 11/11	20 h	20
	Estudos dos Transtornos, Síndromes e Deficiências- Uma perspectiva inclusiva	Prof. Rede Regular	19/5 a 26/6	24 h	74
2009					
FCEE	Curso Elaboração Conceitual	Prof. Inst. Espec.	9 a 11/2	24 h	43
	Curso Neurociência	Prof. Inst. Espec.	9 a 13/2	40 h	10
	Curso sobre Altas Habilidades	Prof. Inst. Espec.	9 a 13/2	40 h	3
	LIBRAS –	Prof. Rede	16/3 a 8/4	40 h	25

	Básico Nível I	Regular			
	Curso de Orientação e Mobilidade	Prof. Inst. Espec.	16 a 27/3	80 h	22
	Curso Básico em Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	01 a 3/04	24 h	23
	Curso de Neurofisiologia da Aprendizagem	Prof. Inst. Espec.	6/4 a 18/11	70 h	53
	LIBRAS Básico Nível I	Prof. Rede Regular	7/4 a 12/5	40 h	25
	Capacitação na área Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	4 a 8/5	40 h	31
	Ciclo de Palestras na área da reabilitação	Prof. Inst. Espec.	4 a 8/5	40 h	26
	LIBRAS Básico Nível II	Prof. Rede Regular	4 a 25/5	40 h	25
	Atendimento a Surdocegueira	Prof. Inst. Espec.	11 a 14/5	32 h	38
	Curso de TDAH/I	Prof. Rede Regular	11 a 15/5	32 h	50
	Seminário Interno de Avaliação Diagnóstica – 2º Etapa	Prof. Inst. Espec.	11 e 18/6, 16 e 17/11	16 h	130
	BRAILLE – Normas e Grafia	Prof. Especializ.	18 a 22/5	40 h	19
	Conhecendo o Deficiente Visual Cego e Baixa-Visão	Prof. Rede Regular	25 a 29/5	40 h	46
	Reabilitação Auditiva	Prof. Inst. Espec.	25 a 29/5	24 h	24
	LIBRAS Básico Nível II	Prof. Rede Regular	2/6 a 6/7	40 h	25
	Curso sobre Autismo e Método	Prof. Inst. Espec.	6 a 10/7	40 h	30

	TEACCH				
	Aprofundamento em Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	6 a 10/7	40 h	60
	Curso na Área da Deficiência Mental Severa e Múltipla	Prof. Inst. Espec.	13 a 17/7	32 h	30
	Reunião Técnica com Integradores de Educação Especial e Diversidade	Prof. Rede Regular	15 a 17/7	24 h	36
	Avaliação Psicológica no Contexto da Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	20/7, 27/7 e 3/8	24 h	13
	LIBRAS Básico Nível III	Prof. Rede Regular	10/8 a 25/9	40 h	25
	Curso Neurociências	Prof. Inst. Espec.	3 a 7/8	40 h	40
	Curso AMA	Prof. Inst. Espec.	5 a 7/8	40 h	150
	Adaptação em Tinta de Livros e Textos para Transcrição BRAILLE	Prof. Especializ.	17 a 21/8	32 h	20
	LIBRAS Básico Nível I	Prof. Rede Regular	1/9 a 20/10	60 h	25
	Curso Distúrbios da Linguagem Relacionados a Visão	Prof. Inst. Espec.	17 e 18/9	16 h	150
	Ensino de LIBRAS na escola para surdos e ouvintes – Nível I	Prof. Rede Regular	21 a 25/9	40 h	25
	Ciclo de Seminários sobre	Prof. Inst. Espec.	9, 16/10 e 6, 27/11	32 h	70

	Desenvolvimento Infantil e seu Transtornos: Abordagem Interdisciplinar				
	Metodologia Científica	Prof. Inst. Espec.	20 e 23/11, 4 e 5/12	40 h	30
	Aspectos Neuroevolutivo dentro da Reabilitação (aspectos simplificados do conceito Neuroevolutivo do BOBATH)	Prof. Inst. Espec.	19 a 23/10	40 h	20
	Curso Português como Segunda Língua – Nível I	Prof. Rede Regular	26 a 30/10	40 h	80
	Serviço Social e o Atendimento às Famílias – Instrumentos Técnico – Operativos e rede de Proteção Social	Prof. Inst. Espec.	10, 11, 18 e 19/11	40 h	20
	Seminário Catarinense de Estudos e Pesquisas na área da Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	16 a 18/11	20 h	130
	Curso de Atualização em Avaliação Audiológica Objetiva	Prof. Inst. Espec.	23 a 27/11	40 h	12
	Treinamento em Terapia aquática para pacientes com alterações neurológicas	Prof. Inst. Espec.	23 a 27/11	30 h	40
	Fundamentos Biológicos das	Prof. Inst. Espec.	16 a 20/11	30 h	40

	Psicopatologias e Demências e possíveis tratamentos farmacológicos, Básico – Módulo I				
GERED	Curso de Capacitação para Gestores Escolares	Prof. Rede Regular	24, 29, 30/4, 7/5	32 h	88
	Curso de formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva	Prof. Rede Regular	21,22, 29/5, 29/6	48 h	123
	Dia de Estudo e Planejamento Anual das Escolas Especiais	Prof. Inst. Espec.	4/5	8 h	54
	A dança como possibilidade de todos os corpos	Prof. Inst. Espec.	27/5	12h	1000
	Curso de Grafia BRAILLE	Prof. Rede Regular	29/6 a 3/7	40 h	15
	Educação Inclusiva: em busca de novos rumos	Prof. Rede Regular	20/7 a 22/7	24 h	60
	A Educação Especial e suas múltiplas temáticas	Prof. Inst. Espec.	18/7 a 22/7	32 h	60
	Programa Santa Catarina alfabetizado: acuidade visual, patologias, características e prevenção.	Prof. Rede Regular	14/8	8 h	10
	Seminário em Comemoração ao Bicentenário de Louis Braille	Prof. Rede Regular e espec.	6 a 8/10	24 h	100

	Capacitação Universidade Escola	Prof. Rede Regular	17/6	8 h	80
	O processo de conhecer: refletindo sobre a aprendizagem e suas dificuldades	Prof. Rede Regular	27/10, 4/11, 26/11, 4/12	16 h	15
	O processo de conhecer: refletindo sobre a aprendizagem e suas dificuldades	Prof. Rede Regular	16 e 17/11, 23 e 24/11	16 h	15
	O processo de conhecer: refletindo sobre a aprendizagem e suas dificuldades	Prof. Rede Regular	12 e 13/11	16 h	50
	Encontro Regional dos professores do SAEDE/DM e ensino regular	Prof. Rede Regular	6/11	4 h	120
	Educação Inclusiva: diversidade como paradigma de ação pedagógica	Prof. Rede Regular	9 a 11/11	24 h	120
	A educação de Surdos e as implicações na prática pedagógica	Prof. Rede Regular	12 a 13/11	16 h	60
	Orientação e Mobilidade	Prof. Especial.	19 e 20/6	20 h	15
	Altas Habilidades	Prof. Rede Regular	29/5	8 h	50
	Congresso de Educação Básica	Prof. Rede Regular	25 a 29/5	40 h	500
	Salto para o Futuro “O	Prof. Rede	25/5 a	20 h	26

	desafio das Diferenças na escola”	Regular	28/5		
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	18/5 a 4/6	40 h	13
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	16/6 a 15/9	40 h	25
	Curso Básico de LIBRAS	Prof. Rede Regular	24/5 a 23/9	40 h	25
	Capacitação de Altas Habilidades	Prof. Rede Regular	27/3	4 h	25
	Encontro com II Professores de Turmas	Prof. Rede Regular	1/4	4 h	30
	Saúde e Prevenção nas Escolas	Prof. Rede Regular	16 a 18/6	8 h	80
	Curso de formação continuada “Quebre a resistência e Construa a Acessibilidade e para pessoas com Deficiência Intelectual”.	Prof. Rede Regular	15/4 a 26/8	36 h	140
	Curso de LIBRAS	Prof. Rede Regular	2º sem.	120 h	24
	A Inclusão do aluno com Deficiência no ensino regular	Prof. Rede Regular	2/10	4 h	30
	1º Mostra Cultural para Além da Escola	Prof. Rede Regular	Não informou	8 h	Não Informou
	CEDUCA: Multidisciplinar – O papel do aspecto emocional e afetivo no rendimento do aluno	Prof. Inst. Espec.	3 dias	300 h	12
	Encontro com SAEDE: DA, DV e DM	Prof. Especial.	19/5	4 h	30
	Encontro com	Prof. Rede	10/6	4 h	30

	o SAEDE/DM e Instituto Diomício Freitas	Regular			
	Curso de Capacitação para Educadores	Prof. Rede Regular	20 a 24/5	40 h	300
	Curso LEGO Educacional	Prof. Rede Regular	1 a 3/6	60 h	105
	Educação Inclusiva	Prof. Rede Regular	16/3	8 h	48
	Educação Inclusiva	Prof. Rede Regular	17/3	8 h	42
	Curso de Formação Continuada: Perspectivas Atuais da Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	16 e 17/7	20 h	49
	Curso de Português como segunda língua	Prof. Rede Regular	26 a 30/10	40 h	2
	Formação Continuada para 2º Professor – Adequações Curriculares	Prof. Rede Regular	9/11	8 h	80
	Curso de formação continuada para educadores que atuam com educandos com Deficiência Mental	Prof. Rede Regular	24 a 26/3 e 21/7	30 h	52
	Língua de Sinais Brasileira-LIBRAS Nível I, II, III.	Prof. Rede Regular	15 e 30/4, 19/5, 3, 18 e 29/6; 6 e 24/7; 6 e 18/8; 11 e 23/9; 9 e 21/10 e	120 h	33

			6/11		
	Formação Continuada para professores dos anos iniciais: Proposta Curricular de Santa Catarina X Atividade de Aprendizagem	Prof. Rede Regular	5 e 6/2, 20 e 21/7, 23 e 24/9, 24 e 25/11	40 hs	150
	Curso de capacitação continuada para professores que atuam com a Deficiência Mental	Prof. Rede Regular	Não foi informado	32 h	39
	Curso de Capacitação para professores da Educação Especial	Prof. Inst. Espec.	Não foi informado	40 h	50
	Encontro Regional das APAES do vale do Uruguai	Prof. Inst. Espec.	Não foi informado	40 h	30
	5ª Jornada de Licenciatura da FAI Faculdades	Prof. Rede Regular	Não foi informado	20 h	80
	O Prazer de ensinar e aprender	Prof. Rede Regular	Mai a agosto	60 h	160
	Contribuindo com o processo de Identificação dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na rede regular de ensino	Prof. Rede Regular	3/3 a 7/7	40 h	180
	Capacitação Salto para o	Prof. Rede Regular	6/8 a 1/10	20 h	30

	Futuro: Ler e Escrever				
	Introdução a LIBRAS	Prof. Rede Regular	13 a 29/10	20 h	36
	Inclusão de pessoas com Deficiência Mental do Ensino Regular para Gestores e Professores	Prof. Rede Regular	6 a 9/5	20 h	60
	Capacitação do LEGO	Prof. Rede Regular	3 a 6/6	36 h	80
	Capacitação para Educadores	Prof. Rede Regular	27 a 31/7	40 h	250
	Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa	Prof. Rede Regular	18 e 19/3	16 h	45
	Curso Básico e Intermediário de LIBRAS	Prof. Rede Regular	29/4 a 23/9	60 h	34
	Organização das Práticas Escolares na Educação Básica	Prof. Rede Regular	5/6 a 28/8	16 h	25
	Orientações Didáticas Pedagógicas para os professores que atuam em salas informatizadas	Prof. Rede Regular	1/6 a 7/7	16 h	25

Fonte: Relatórios de Atividade Anual da FCEE (2005, 2006, 2007, 2008 e 2009)

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de Projeto de Curso da FCEE



ESTADO DE SANTA CATARINA
FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - FCEE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - DEPE
GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO, EXTENSÃO E ARTICULAÇÃO - GECEA

PROJETO DE CURSO

I – IDENTIFICAÇÃO:

TÍTULO:

DIRETORIA:

GERÊNCIA:

CENTRO:

RESPONSÁVEL PELO PROJETO:

II – JUSTIFICATIVA

III – OBJETIVO

IV – PÚBLICO ALVO:

V – NÚMERO DE PARTICIPANTES:

VI – LOCAL DA REALIZAÇÃO DO EVENTO:

VII – PERÍODO DE EXECUÇÃO:

VIII – DOCENTES:

IX – CARGA HORÁRIA:

X – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

XI – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:

DATA	HORÁRIO	TEMA	DOCENTE

XII – CERTIFICAÇÃO:**XIII – RECURSOS****RECURSOS MATERIAIS**

ESPECIFICAÇÃO	UNIDADE DE MEDIDA	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL

SERVIÇOS DE TERCEIROS

ESPECIFICAÇÃO	UNIDADE DE MEDIDA	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL

RESUMO DAS DESPESAS

ITEM DE DESPESA	VALOR
SERVIÇOS DE TERCEIROS E ENCARGOS	
VALOR TOTAL	

São José,

Responsável pelo Projeto_____
Coordenador_____
Diretor da área

ANEXO B - Ficha de Avaliação de Eventos da FCEE



ESTADO DE SANTA CATARINA
 FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - FCEE
 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - DEPE
 GERÊNCIA DE CAPACITAÇÃO, EXTENSÃO E ARTICULAÇÃO - GECEA

FICHA DE AVALIAÇÃO DO EVENTO

Nome _____
 (sua identificação não é obrigatória)

Região de origem: _____

Identificação do Evento: _____

1. Você está participando pela primeira vez de um evento de capacitação promovido pela Fundação Catarinense de Educação Especial-FCEE
 () SIM- Justifique o motivo de você nunca ter participado:

() NÃO – Titule os principais eventos que você participou nos últimos 5 anos:

Observe a escala de classificação abaixo apresentada e escolha uma só opção para cada item avaliado:

ÓTIMO	BOM	SATISFATÓRIO	REGULAR	PÉSSIMO
5	4	3	2	1

1. Nome do Docente:

OBJETIVOS PEDAGOGICOS/ ATUAÇÃO DO DOCENTE	5	4	3	2	1
Objetivos propostos dos conteúdos ministrados					

Conceituação teórica do conteúdo					
Atividades propostas e exemplos apresentados pelo docente					
Linguagem utilizada pelo docente					
Relação dos conhecimentos ministrados com sua prática pedagógica					
Utilização dos recursos tecnológicos pelo docente					

2. Nome do Docente:

OBJETIVOS PEDAGOGICOS/ ATUAÇÃO DO DOCENTE	5	4	3	2	1
Objetivos propostos dos conteúdos ministrados					
Conceituação teórica do conteúdo					
Atividades propostas e exemplos apresentados pelo docente					
Linguagem utilizada pelo docente					
Relação dos conhecimentos ministrados com sua prática pedagógica					
Utilização dos recursos tecnológicos pelo docente					

3. Nome do
Docente _____

OBJETIVOS PEDAGOGICOS/ ATUAÇÃO DO DOCENTE	5	4	3	2	1
Objetivos propostos dos conteúdos ministrados					
Conceituação teórica do conteúdo					
Atividades propostas e exemplos apresentados pelo docente					
Linguagem utilizada pelo docente					
Relação dos conhecimentos ministrados com sua prática pedagógica					
Utilização dos recursos tecnológicos pelo docente					

4. Nome do Docente _____

OBJETIVOS PEDAGOGICOS/ ATUAÇÃO DO DOCENTE	5	4	3	2	1
Objetivos propostos dos conteúdos ministrados					
Conceituação teórica do conteúdo					
Atividades propostas e exemplos apresentados pelo docente					
Linguagem utilizada pelo docente					
Relação dos conhecimentos ministrados com sua prática pedagógica					
Utilização dos recursos tecnológicos pelo docente					

5. Nome do Docente _____

OBJETIVOS PEDAGOGICOS/ ATUAÇÃO DO DOCENTE	5	4	3	2	1
Objetivos propostos dos conteúdos ministrados					
Conceituação teórica do conteúdo					
Atividades propostas e exemplos apresentados pelo docente					
Linguagem utilizada pelo docente					
Relação dos conhecimentos ministrados com sua prática pedagógica					
Utilização dos recursos tecnológicos pelo docente					

Destaque as experiências vividas (pessoal e profissional-relação teórica/ prática e relacionar com cotidiano escolar) as trocas com o grupo e o docente, assim como, as possibilidades de avanços, reflexões para o encaminhamento do trabalho com os alunos.

(Caso necessário, utilize o final da pagina)

Sugestões de temas e palestras para o próximo evento _____

FICHA DE AVALIAÇÃO ADMINISTRATIVA

Comissão Organizadora	5	4	3	2	1
Atuação da comissão organizadora					

OBJETIVOS ADMINISTRATIVOS	5	4	3	2	1
Prazo de recebimento do convite					
Clareza do convite					
Carga horária dos temas trabalhados pelo docente					
Qualidade dos equipamentos técnicos utilizados					
Distribuição de materiais/ documentos pedagógicos ou administrativos					
Data e horário da realização do evento					
Socialização e integração					
Atuação dos coordenadores administrativos					

Outras Sugestões:
