



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10917 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE SANTA CATARINA

Maria José Lozano - UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE SANTA CATARINA

A pesquisa que ora se apresenta está em andamento e almeja problematizar a política de formação continuada de professores do ensino regular no que tange aos conhecimentos acerca da inclusão de estudantes com deficiência na rede estadual de Santa Catarina.

Reflexões acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, seus tensionamentos e as implicações da formação nos saberes docentes sobre inclusão ainda são problematizadas por pesquisadores, professores e demais profissionais que atuam nas instituições de ensino. Emerge dos espaços de ensino regular as preocupações da autora que a aproximam do tema pesquisado, visto que ainda hoje, embora tenhamos garantidos o direito de acesso e de permanência de todos no ensino regular, muitos estudantes matriculados nas escolas ainda não têm garantidos o seu direito à aprendizagem. Nesse sentido, a realidade que ainda predomina nas escolas regulares são experiências de exclusão, abrindo um campo de tensionamentos e lacunas entre o discurso oficial e as práticas excludentes que emergem cotidianamente nas escolas. Discutir o papel da formação de professores, nesse viés, é, portanto, muito importante.

É crível retomar que desde o final do século XX, movimentos importantes para a inserção das pessoas com deficiência nos contextos sociais foram delineando um cenário mundial mais inclusivo. Assim, a educação especial na perspectiva da inclusão, por seus princípios, originou-se em contraponto à marginalização social dessas pessoas, até então segregadas. Um desses importantes movimentos, considerado por muitos como um marco da intensificação da perspectiva inclusiva foi a Declaração de Salamanca, firmada como fruto da Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais que ocorreu em 1994, em Salamanca, na Espanha, da qual 88 países, entre eles, o Brasil, participaram.

Desde então, o Brasil tem se tornado signatário de importantes políticas públicas no sentido de delinear um cenário de uma educação universal e inclusiva no país. Nesse contexto nacional, foi, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 em 1996, estabelecendo a Educação Especial como modalidade escolar, que as políticas públicas educacionais passaram a normatizar a escolarização dos sujeitos com deficiência, objetivando universalizar o acesso e a permanência destes nas escolas regulares. No entanto, faz-se necessário destacar que o cenário das políticas educacionais nessa perspectiva da inclusão tem sido bastante marcado por avanços, retrocessos e descontinuidades ao longo desse percurso histórico. Para refletir sobre essa atual concepção e seus entornos na contemporaneidade no cenário nacional, instigo-me a uma digressão na pesquisa que está sendo desenvolvida para percorrer resumidamente a historicização desses fenômenos, que não se deram de forma linear ou progressiva. Esse movimento é crucial para chegar à concepção que baliza a pesquisa em construção. Trata-se do paradigma de in/exclusão que se refere a uma inclusão excludente, que conceitua a inclusão não como algo natural, mas um imperativo do nosso tempo, e que não é uma prática boa em si mesmo, mas apenas necessária nessa sociedade em que vivemos, além de poder ser considerada como uma estratégia de governo. Estudos têm apontado esta como a concepção mais adequada no cenário atual. Nesse viés, Veiga- Neto e Lopes (2011, p. 125) problematizam

O caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. É em decorrência de tal fusão que, de uns anos para cá, temos grafado in/exclusão.

Os autores alertam que não se trata de reduzir a compreensão da inclusão nem dos sujeitos envolvidos nesses processos, mas de problematizar os sujeitos e a própria inclusão como produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros.

De todo modo, esse cenário atual, sobretudo a partir da publicação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) circunscreve à educação a responsabilidade de dirimir as tensões entre os direitos estabelecidos e a garantia dessas prerrogativas nos bancos escolares.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse viés, é importante problematizarmos os paradigmas, as políticas educacionais e o papel da formação docente dentro da perspectiva inclusiva na intenção de ratificar o direito de aprendizagem de todos em idade escolar. Considera-se relevante, nessa tessitura, pensar sobre como tem se efetivado a educação básica das redes públicas de Santa Catarina. Constata-se, no estado, um aumento expressivo de matrículas de pessoas com deficiência nos últimos anos nas escolas regulares. Por outro lado, segundo os dados do Censo Escolar deste estado divulgados pelo [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio](#)

Teixeira (Inep) demonstraram em 2020 que o acesso não se configura como garantia de permanência e aprendizagem. Em relação à distorção série-idade, em 2015, 42% dos estudantes com deficiência estavam nessa situação de atraso na escolaridade. Em 2016 essa porcentagem foi de 38,31, em 2017 de 36,71, em 2018 de 34,42 e em 2019 foi de 31,81%. No que concerne ao índice de reprovação os dados são os seguintes: Em 2015, 7,60% desses estudantes reprovaram. Em 2016 foi de 7,76%, em 2017 de 7,11%, em 2018 de 8,52% e em 2019 foi de 6,84%. No que tange ao abandono/evasão escolar temos uma realidade um pouco melhor, mas ainda sim preocupante: Em 2015 o abandono foi de 1,65%, em 2016 foi de 1,17%, em 2017 de 1,50%, em 2018 de 1,74% e em 2019 foi de 1,26%.

Diante do que se apresenta é crível discutir sobre a formação dos profissionais da educação. Nessa tessitura, no que concerne à formação inicial de professores/as, Campani, Silva e Parente (2018, p.20) destacam que

Em 1998, a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação, da Unesco, apresenta a missão do Ensino Superior voltada à formação de pessoas qualificadas e cidadãos responsáveis, aprendizagem permanente, promoção, geração e difusão da pesquisa e proteção e consolidação de valores atuais. Cita como função ética da universidade a necessidade de reforçar a cooperação da Academia com o mundo do trabalho, analisando e prevenindo as necessidades da sociedade.

Nada obstante, constata-se como assinalam Abreu e Carvalho (2011, p.2) apud Soares e Carvalho (2012, p.80) em relação à instituição de cursos de pedagogia no país que “a abordagem do tema caracteriza-se pela imprecisão, pela descontinuidade de alternância de posições favoráveis à formação do professor especialista ou do professor generalista.”

Nesse contexto, Michels (2001, p. 24) reitera que

Com a aprovação da Resolução CNE 1/2006 (BRASIL, 2006), que extingue as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação.

Emerge desse cenário, a demanda de analisar na pesquisa os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, atentando para as ementas das disciplinas que tenham como foco a temática da educação especial e/ou educação inclusiva das universidades públicas do estado de Santa Catarina. Destacam-se como primeiras buscas o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este oferece como carga horária obrigatória 4128 horas/a e 3840 horas/aula de disciplinas optativas. Em relação à temática contempla em sua grade as seguintes disciplinas: Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial (disciplina obrigatória, com carga horária de 54/a; Língua Brasileira de Sinais - Libras I (disciplina obrigatória, com carga horária de 18h/a); Educação de Surdos (disciplina optativa com carga horária de 72 h/a).

Já na Universidade Estadual de Santa Catarina dispõe no curso de Pedagogia de 3.852 horas aula de curso. O currículo contempla a disciplina obrigatória de Educação Especial e Educação Inclusiva com carga horária de 72 horas/aula; Libras - Língua Brasileira de Sinais com carga horária de 36 horas/aula; E como disciplina optativa oferta Diversificação e

Aprofundamento de Estudos em Educação Especial dividida em 3 seminários, totalizando 17 créditos.

Retomando Michels (2001, p. 25), salienta-se que de acordo com “a PNEEPEI, a formação dos professores pode se dar por intermédio da formação continuada”, mas não há, no entanto, “qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados com deficiência”. E afirma ainda que “não há articulação entre o Atendimento de Educação Especializada (AEE) e a escola comum, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.” Para tanto, urge, também, a reflexão acerca das políticas que norteiam os processos de formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas escolas do estado no que tange à inclusão, que é o foco do estudo em construção.

Santa Catarina é referência no cenário da Educação Especial. A Fundação Catarinense de Educação Especial de Santa Catarina (FCEE) é a primeira instituição pública estadual do Brasil responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial. Desde sua criação, em 1968, beneficia milhares de pessoas em todo o Estado atendidas por meio de políticas públicas que visam a sua inclusão na sociedade com qualidade de vida. Dentre tantas responsabilidades assumidas por essa importante instituição do estado, destaca-se aqui a capacitação dos profissionais que atendem o público-alvo da educação especial nos diferentes espaços.

O binômio produção e disseminação do conhecimento demanda ainda da FCEE a capacitação de recursos humanos com vistas ao aperfeiçoamento constante dos profissionais **que atuam nos serviços especializados disponibilizados nas instituições parceiras e nas escolas da rede regular de ensino.** (SANTA CATARINA, 2022, grifos nossos)

Chama a atenção o fato da FCEE em se ocupar, sobretudo, com a formação dos que atuam nos serviços especializados. Lehmkuhl (2011) apresentou em sua dissertação de mestrado uma análise da 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) no período de 2005 a 2009. Ao realizar o levantamento dos dados quantitativos contidos nos relatórios anuais de atividades da FCEE, a autora analisou 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. Um dado que instiga a pesquisadora diz respeito à diferença no quantitativo apresentado. Dos 195 cursos ofertados na temporalidade da pesquisa, 73,33% foram destinados aos profissionais que trabalham nas Instituições Especializadas, enquanto apenas 26,66% foram ofertados aos profissionais que atuam na rede regular de ensino.

Em uma primeira análise separamos os projetos em duas categorias: cursos destinados aos profissionais 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. (LEHMKUHL, 2011, p. 114-115)

Não há dúvidas sobre necessidade e relevância da formação continuada para os profissionais que exercem função nas instituições especializadas de modo a garantir a qualidade de atendimento do público que frequentam tais instituições exclusivamente, bem como para os que fazem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) semanalmente nesses espaços. Não obstante, aos profissionais que trabalham no ensino regular, local onde os estudantes devem estar, preferencialmente, matriculados, conforme a Lei de Diretrizes de Bases (LDB 9394/96) e as políticas educacionais inclusivas que ratificam esse direito, parece-nos que falta formação continuada voltada à promoção da inclusão desses estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Nesse teor, convém chamar a atenção para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que preconiza a educação regular como direito de todos e indica que os sistemas de ensino são responsáveis pelo “acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 13)

Desse modo, reforça-se a importância da formação continuada para a capacitação dos docentes de modo a favorecer a aprendizagem dos discentes. No contexto da FCEE, os cursos e capacitações ofertados pela renomada instituição ficam sob a incumbência da Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação (GECEA) que tem a responsabilidade, em articulação com a Secretaria Estadual de Educação (SED), de coordenar e promover a formação continuada dos professores na área da Educação Especial. Consoante o art. 17 do Decreto nº 2.633 que aprova o Regimento Interno da FCEE compete à Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação – GECEA:

I - promover a capacitação profissional dos recursos humanos; eII - prover ações que venham fomentar o desenvolvimento de programas e serviços de educação especial que visem à melhoria na qualidade de atendimento da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades [...]; Planejar, coordenar e executar o programa de capacitação de recursos humanos da educação especial no Estado; (SANTA CATARINA, 2009)

Nesse contexto, cabe questionar sobre o que concerne à formação continuada de pedagogos/as que atuam como regentes nas classes comuns do ensino regular. Como tem se dado a formação continuada desses profissionais? A SED constitui-se como espaço formador no que tange aos saberes sobre inclusão?

Enquanto isso, não raro ouvimos professores afirmarem que não se formaram para trabalhar com alunos com deficiência. Muitos atuam com dificuldade e superficialidade nos processos de escolarização desses estudantes. Alguns indicam a formação inicial como superficial no tocante aos processos de inclusão, outros reclamam a falta de formação continuada nesse viés. Ainda ecoam discursos de professores/as de salas comuns, afirmando que não sabem o que ou como fazer para que estes estudantes aprendam e, até que tais sujeitos deveriam estar nas instituições de Educação Especial ou que, uma vez na escola, sua aprendizagem deveria ficar sob a responsabilidade do profissional especialista, apontando que este, sim, é formado para tal tarefa.

É desse percurso e suas lacunas que emerge como questão de pesquisa: Como a formação continuada ofertada pela FCEE e SED tem contribuído para a construção dos saberes sobre inclusão escolar de docentes que atuam na rede regular de Santa Catarina?

Diante do cenário empírico das escolas, das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores e do que aparentemente se apresenta como formação continuada na rede, urge a necessidade de problematizações acerca dessa temática. Para tanto, o objetivo geral da pesquisa se constitui em analisar a formação ofertada pela FCEE e SED no que tange aos saberes docentes sobre inclusão de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular de Santa Catarina.

Como objetivos específicos podem-se elencar: a) Refletir acerca da política de formação continuada na FCEE e na SED o que tange à educação inclusiva; b) Discutir as temáticas e as metodologias dos cursos ofertados pela FCEE e pela SED para professores que atuam nas classes comuns da rede regular de ensino no período de 2008 a 2022.

Para tanto, assumirá uma postura teórico-metodológica balizada nas teorizações Pós-Estruturalistas. Serão utilizadas as ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas para as análises da materialidade, considerando suas implicações na educação. Ao olhar, inicialmente, para as implicações e pulverizações da formação no campo dos saberes voltados à inclusão, pretende-se lançar mão da lente da governamentalidade como superfície analítica dos tensionamentos. Em seu curso *Segurança, Território, População*, o Foucault esclarece:

Por 'governamentalidade', entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Assim, a governamentalidade pode nos auxiliar no exercício de analisar as políticas públicas e a formação de professores, problematizando como os enunciados que as compõem e suas inferências podem produzir efeitos na constituição dos saberes e nas ações de in/exclusão praticadas nas/pelas escolas. Pois, tal noção também está, consoante a Dias e Ramires (2014, p. 53)

Intimamente relacionada a assuntos pedagógicos e educacionais. [...] Governo pode ser compreendido de maneira muito mais aprofundada, se tomando distância das doutrinas políticas e econômicas, nos aproximarmos dos discursos e das práticas pedagógicas modernas.

Como descrito anteriormente, a pesquisa apresentada está em construção. Portanto, as discussões das análises, os resultados e conclusões da pesquisa ainda não podem ser anunciados. Porém, ao realizar as primeiras buscas, constatam-se alguns tensionamentos. E nesse viés, emerge a hipótese de que certas in(visibilidades) na formação inicial e continuada de pedagogos/as podem reverberar saberes in/excludentes de professores de educação básica na rede regular de ensino do Estado de Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em Pedagogia. Educação Inclusiva. Fundação Catarinense

de Educação Especial. Governamentalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em mai. 2022.

CAMPANI, A., SILVA, R.M.G., PARENTE, P.M.M. Inovação Pedagógica na Universidade. Dossiê Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica no Ensino Superior. Educação e Fronteiras on-line, Dourados/MS, v. 8, n. 22, nov. 2018. Disponível em:

<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/issue/view/361/showToc>. Acesso em: 5 out. 202.

DIAS, D.L.M.; RAMIREZ, Carlos Ernesto Noguera. **O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica?** Pro-Posições. v25, ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LEHMKUHL, MS. **Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: As Vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagógica como Base da Formação Continuada**, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95705>. Acesso em 20 abr.2022.

SANTA CATARINA. **Decreto 2633**, de 18 de setembro de 2009. Aprova o Regimento Interno da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE. Disponível em <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/menu-regimento-interno>. Acesso em 10 mai.2022.

SOARES, M.A.L, CARVALHO, M.F. o professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 20, 2011.