

**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Maria Helena Michels  
Profa da Universidade Federal de Santa Catarina  
[maria.helena@ufsc.br](mailto:maria.helena@ufsc.br)

Márcia de Souza Lehmkuhl  
Pedagoga da Fundação Catarinense de Educação Especial  
[lehmkuhlms@gmail.com](mailto:lehmkuhlms@gmail.com)

Este artigo objetiva analisar a formação inicial e continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, verificando quais vertentes teóricas estão presentes nessas formações. Para tal análise, utilizamos como procedimento metodológico a análise de documentos como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas. Para o exame sobre formação continuada buscamos a produção acadêmica na área. A partir das análises identificamos que, na formação inicial e continuada de professores no estado catarinense, as proposições de cursos tiveram como foco as deficiências, as metodologias e a utilização de recursos. Essas propostas não rompem com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente nas discussões da área, centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Especial. Santa Catarina.

**Introdução**

Neste artigo temos como objetivo central discutir a formação de professor de educação especial, no atual momento histórico. Como expressão dessa formação, elegemos o Estado de Santa Catarina, uma vez que este tem sido nosso campo empírico das pesquisas desenvolvidas por nossos grupos de estudo.<sup>1</sup>

Partimos da compreensão de que a formação de professores compõe a reforma empreendida na educação cuja base assenta-se no neoliberalismo, que propõe a educação pública como “serviço” e não mais como direito e, portanto, aberta ao mercado (PEREIRA, 2009). Tal reforma, iniciada no Brasil no final do século XX e início do XXI, teve ampla divulgação por intermédio de proposições políticas em diversos âmbitos, as quais trouxeram mudanças no papel da escola, em sua organização interna, no papel dos professores e suas atribuições, entre outras alterações (MICHELS, 2006; GARCIA, 2004).

A Educação Especial (EE) também modificou seu papel no cenário educacional com políticas de perspectiva inclusiva que torna obrigatória a matrícula

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO; Grupo de Estudo sobre Educação Especial – GEEP.

de alunos, público da educação especial nas escolas de educação básica. Com tal alteração, os professores que atendem estes sujeitos que integram a escola devem ter sua formação modificada. Se, historicamente, a formação de professores da educação especial objetivava o trabalho nas escolas especiais ou nas salas de recursos, com essa reforma educacional, este profissional passa a ser formado para o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal atendimento tem caráter complementar e suplementar e deve ser oferecido no contra turno da presença dos alunos em sala de aula regular.

Partimos do pressuposto de que a formação de professores constitui um dos principais eixos de mudança da política educacional brasileira. Porém, temos clareza de que a formação é apenas um dos eixos dessa reforma e que está organicamente articulada a outros eixos, como gestão, financiamento, avaliação (alunos, professores, escola), currículo e inclusão. Desta maneira, não podemos abstrair as discussões sobre educação especial e a formação de seus professores da reforma educacional mais ampla.

Neste artigo faremos o esforço de analisar a formação inicial e continuada do professor de educação especial no Estado de Santa Catarina, não por sua peculiaridade, mas por compreendê-la como expressão de como vem ocorrendo tal formação no país.

Para tanto, utilizamos a análise de documentos, como os projetos político pedagógicos, a matriz curricular e as ementas das disciplinas de três instituições de ensino superior que oferecem curso de licenciatura em educação especial no estado de Santa Catarina para examinarmos a formação inicial proposta. Também faremos levantamento das produções referentes à formação continuada de professores do Estado, buscando analisar suas proposições.

### **A formação de professores em educação especial**

É sabido que, desde os anos de 1970, a formação inicial de professores para a educação especial ocorria nos cursos de Pedagogia, em habilitações específicas, definidas por deficiências e sob a influência de uma perspectiva tecnicista. Nos anos de 1990, mantinham-se nos cursos de pedagogia, – agora na habilitação Educação Especial– que constituía o chamado “generalista” na área.

Durante esse período, a formação continuada, oferecida aos professores de educação especial foi fundamental nos estados brasileiros, uma vez que a formação inicial capacitava poucos profissionais para a área.

Como já destacado em outras produções (JANNUZZI, 2006; BUENO, 1999), o modelo médico pedagógico foi a marca das formações, tanto inicial como continuada, neste período, sendo a manifestação orgânica da deficiência dos estudantes e a sua institucionalização marca constante nesses cursos.

Nos anos 2000 esta formação em educação especial deixa de ocorrer nos cursos de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), e passa a ser oferecida prioritariamente nos cursos de Licenciatura em Educação Especial, em nível de graduação ou em pós-graduação ou mesmo na denominada formação em serviço.

Para a Educação Especial, na reforma iniciada nos anos de 1990 no Brasil, precisamente com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, os professores que trabalham com alunos com “necessidades educacionais especiais” passam a ser de dois tipos, os capacitados e os especializados.

Os professores capacitados deverão comprovar “que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]” (BRASIL 2001, p. 5) para que percebam as “necessidades educacionais especiais”; flexibilizem a “ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento”, possibilitando o acesso à aprendizagem; avaliem “continuamente a eficácia do processo educativo” e, por fim, que atuem de forma compartilhada, “inclusive com os professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 5).

Os professores especializados são,

§ 2º [...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 5)

No parágrafo 3º desta mesma Resolução (Brasil, 2001) indica-se que os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001, p. 5)

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, aos professores que já estão atuando nas escolas “devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. (BRASIL, 2001, p. 5).

Observa-se então que aos professores denominados de capacitados cabe a tarefa de perceber quais são os possíveis alunos “portadores de necessidades educacionais especiais” e desenvolver atividades ou ações pedagógicas em sala de aula com eles. Aos professores especialistas compete identificar estes alunos e definir estratégias que os professores capacitados deverão utilizar em sala de aula com eles.

É divulgado, também nos anos 2000, o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Ao indicar a inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas regulares, os professores formados em cursos para a EE passam a atuar, prioritariamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em síntese, os professores que atuarão com os alunos sujeitos da educação em sala de aula têm sua formação nos cursos de Pedagogia, o que os torna capacitados para atender esses sujeitos. Já os profissionais que irão atuar com estes alunos nos AEEs são formados em outra licenciatura ou em cursos de aperfeiçoamento. Porém, os dois atuam com os mesmos alunos nas séries iniciais da Educação Básica.

Agora o professor do AEE ganha destaque na formação, uma vez que esse atendimento aparece como central para a política de perspectiva inclusiva no Brasil.

Especificamente em relação à formação de professores na Educação Especial, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) indica que

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

A PNEEPEI, na área da Educação Especial, está, então, como afirma Vaz (2014, p. 167), “na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor de EE não trabalha com a relação ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares”.

Segundo Vaz e Garcia (2016, p.8), “os demais serviços da Educação Especial foram secundarizados, assim como o professor de EE, o qual perdeu espaço no discurso político para o professor do AEE”, uma vez que o AEE, na política de perspectiva inclusiva, passa a ser considerado como atendimento privilegiado.

No ano seguinte (2009) é aprovado o Decreto Lei nº 6.755, que regulamenta a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), como forma de expansão da educação superior no país. Em Santa Catarina foram criados mais de 17 cursos em licenciatura em Educação Especial<sup>2</sup> pelo PARFOR, todos em instituições de ensino superior privadas.

Com base nas proposições de cursos pelo PARFOR no estado catarinense, buscamos analisar como a formação de professores na área da educação especial vem ocorrendo em Santa Catarina.

## **Formação inicial**

Para entender como a formação inicial vem ocorrendo em Santa Catarina, inicialmente buscamos saber quais os cursos existentes na área de educação especial no Estado no ano de 2019, e encontramos, pelo site e-MEC, treze (13)

---

<sup>2</sup> Observa-se que cursos de licenciaturas em educação especial já existiam em outros Estados brasileiros, como aqueles oferecidos pela Universidade Federal de Santa Maria (RS), Universidade Federal de São Carlos (SP), Universidade Estadual Paulista (SP).

universidades que ofereciam cursos em licenciatura na área. Dessas universidades, 02 (15,4%) são públicas e 11 (84,6%) privadas, sendo 06 (46,1%) particulares, 01 (7,7%) de congregação religiosa e 04 (30,8%) são comunitárias.

Observamos que das 13 instituições são oferecidos 15 cursos e, destes, 09 (60%) estão na modalidade de educação à distância e 06 (40%) presenciais.

Neste sentido, buscamos compreender quais concepções norteiam os cursos, por meio de documentos, como: Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), grade curricular, ementas das disciplinas, carga horária entre outras informações. Observa-se, porém, que grande parte desses dados não foram encontrados na maioria dos sites das universidades.

Até o presente momento tivemos acesso a três PPCs e grades curriculares, dois na modalidade presencial e um em educação à distância de três instituições: Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Os dois cursos presenciais têm uma carga horária igual de 3.384 horas e no curso EaD a carga horária é menor, 2.960 horas, uma diferença de 424 horas.

As ementas das disciplinas dos cursos analisados nos mostraram que não há rupturas de concepções históricas na área da educação especial, mantendo as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica predominantes nas abordagens centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial. Tal compreensão é percebida na presença de disciplinas como neurologia, neurofisiologia.

A vertente médico-pedagógica nas disciplinas analisadas se configura em conteúdos ligados especificamente ao diagnóstico e ao tratamento da patologia. De acordo com Jannuzzi (2006), o trabalho pedagógico sofre influências diretas da área médica, tendo o médico papel preponderante na organização dos serviços educacionais destinados aos alunos com deficiência. Influência histórica na área da educação especial, em que a área da saúde, especificamente os médicos é que orientavam o trabalho pedagógico com objetivo de reabilitar os sujeitos com indicativos de comprometimentos biológicos. Desta forma, o paradigma de atendimento clínico se sobrepõe a uma proposta de trabalho pedagógico, ao ensino, centrando-se nas causas orgânicas, com atividades direcionadas à reabilitação e habilitação da deficiência a partir dos conhecimentos da fisiologia e da neurologia. A presença de disciplinas intituladas teoria e prática sobre uma dada deficiência

esteve presente nos cursos analisados o que nos indica a permanência da vertente médico-pedagógica desde a década de 1970.

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 psicológico e as teorias psicológicas assumiram papel de destaque nesse modelo. Um dos destaques na EE 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” dos alunos, pois não tratava de analisar os conteúdos trabalhados em sala de aula ou de verificar o porquê da não aprendizagem e dos rendimentos insatisfatórios dos estudantes. Ao contrário, salientavam os “defeitos” apresentados pelos alunos, reforçando a centralidade do laudo diagnóstico.

### **A formação continuada**

Em relação à formação continuada, nossa base empírica são três dissertações de Mestrado, Lehmkuhl (2011), Araújo (2015) e Watashi (2019), que analisaram os cursos de formação continuada em Santa Catarina. Lehmkuhl (2011) analisou a formação oferecida pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)<sup>3</sup>, entre os anos de 2005 e 2009 e conclui sobre a permanência do modelo médico-pedagógico nos cursos analisados. Já a pesquisa de Araújo (2015) versou sobre a formação do segundo professor de turma (SPT) no estado catarinense e constatou que essa carece de conteúdos que auxiliem o trabalho a ser realizado por esse professor nas escolas regulares. A terceira dissertação, de Watashi (2019), recupera o trabalho de Araújo (2015) e atualiza tal pesquisa observando a precarização da formação e do trabalho do SPT.

As propostas de cursos analisadas nas pesquisas acima citadas reproduzem e mantêm, através da formação continuada 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.

---

<sup>3</sup> A FCEE é o órgão responsável por coordenar e executar a política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina, assim como, a formação continuada na área da EE.

O valor da certificação passa a ter um destaque, assumindo um valor de mercado, um nicho de mercado, com empresas de formação continuada especializadas em fornecer certificados a partir do pagamento. Tanto Araújo (2015) como Watashi (2019) mostram em suas pesquisas a proliferação de cursos na modalidade de educação à distância. Essa formação passa a ter como característica uma forma aligeirada, fragmentada e associada à aceleração do processo de certificação.

### Algumas considerações

Este artigo teve como objetivo discutir a formação de professores inicial e continuada na área da educação especial em Santa Catarina.

Com as análises apreendidas constatamos que, tanto na formação inicial quanto continuada no estado catarinense, as propostas de formação evidenciam as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica predominantes nas abordagens centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial.

### Referências

ARAÚJO, Bárbara Karolina. *A Formação do SPT do Estado de Santa Catarina*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC. Florianópolis. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 29 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. 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: 29 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE nº 1*, 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.ufrrj.br/graduacao/paginas/docs/diretrizes/pedag/rcp01\\_06\\_resol.pdf](http://www.ufrrj.br/graduacao/paginas/docs/diretrizes/pedag/rcp01_06_resol.pdf). Acesso em: 29 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jan. 2020.



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

FURB. Universidade Regional de Blumenau. *Curso de Educação Especial*. Centro de Ciências da Educação. Blumenau: FURB, 2011.

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

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

LEHMKUHL, M. de S. *Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada*. 2011. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, SC, 2011.

MICHELS, M.H. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da formação educacional brasileiro que atribuem contornos à reforma escolar*. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n.33, set/dez. 2006.

UNIDAVI. *Projeto Pedagógico de Curso: Educação Especial – Licenciatura*. Rio do Sul, 2014

UNIMES. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial*- UNIMES, 2017.

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. In: *X Seminário Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Região Sul*, 2014, Florianópolis/SC. X ANPEd Sul, 2014.

VAZ, K. ; GARCIA, R.M.C. *O professor da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola*. In: XI ANPE-Sul. Curitiba/PR, 2016.

WATASHI, M. D. T. *Segundo professor de turma na política de educação especial de Santa Catarina: processo de (des) regulamentação do cargo e projeto de (de/com) formação certificada pelo mercado*. 2019. Dissertação de Mestrado UFSC, Florianópolis, 2019.