

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE SANTA CATARINA SOBRE O TEA

CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE STATE OF SANTA CATARINA ABOUT TEA

Bruna Jochem¹

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada para elaboração de Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O principal objetivo foi analisar as ações de formação continuada propostas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) para professores, no período de 2010 a 2018, voltadas para o trabalho com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo e procedimentos metodológicos pautados na análise documental e balanço de produções acadêmicas em bancos de dados como CAPES e SciELO. A metodologia foi pautada na busca de textos que discutissem aspectos em torno da formação continuada em educação especial. Quanto à análise documental, foi realizada a partir dos registros em arquivos digitais dos cursos e capacitações oferecidos pela FCEE. Para sustentar a pesquisa, foi utilizado um referencial teórico que mediasse a proposta em discussão e autores de referência na temática da formação continuada de professores (Michels, 2017; Lehmkuhl, 2011); conceito, educação e escolarização de sujeitos com TEA (Belisário Filho; Cunha, 2010).

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Especial; Transtorno do Espectro Autista.

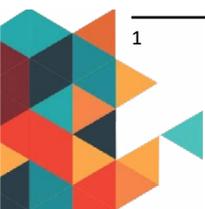
ABSTRACT

This work is the result of a research carried out for the elaboration of the Final Paper of the Undergraduate Course in Pedagogy at the Education Sciences Center of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The main objective was to analyze the continuing education actions proposed by the Santa Catarina Foundation for Special Education (FCEE) for teachers, from 2010 to 2018, aimed at working with students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). This is a qualitative approach research, with exploratory and descriptive character and methodological procedures based on document analysis and balance of academic productions in databases such as CAPES and SciELO. The methodology was based on the search for texts that discussed aspects of continuing education in special education. When the document analysis was carried out from records in digital files of courses and training offered by FCEE. To support the research, a theoretical framework was used to mediate the proposal under discussion and reference authors on the theme of continuing teacher education (Michels, 2017; Lehmkuhl, 2011); concept, education and schooling of subjects with ASD (Belisário Filho; Cunha, 2010).

Keywords: Continuing Education; Special education; Autistic Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

Compreender a educação especial em uma perspectiva inclusiva é um desafio enfrentado diariamente pelas instituições e pelos professores que atuam com alunos com deficiência na sala de aula. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN no 9.394/96), em seu artigo 58, a educação especial é compreendida como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do



desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Nesta mesma lei, está determinado que para a atuação do professor na educação básica, é necessário possuir formação em Magistério em nível médio ou superior em Licenciatura. Segundo Michels (2017) a história da educação especial até os anos 2000 compreende não só o processo ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também direciona a formação dos professores para a área.

De acordo com Greguol (2013), embora a legislação brasileira apresente garantias referentes à inclusão dos alunos com deficiência na educação básica, ainda é possível identificar dificuldades entre os educadores em atuar com alunos da educação especial nas escolas. Essa dificuldade está relacionada, principalmente, a uma formação inicial insuficiente, que não habilita os professores para a atuação com alunos com diferentes condições de deficiência, sendo necessário, portanto, ir em busca de formação continuada ao longo da sua trajetória profissional.

A formação de professores de educação especial no Brasil teve início em 1972 e ficava a cargo dos cursos de Pedagogia, que visavam preparar os professores para atuarem com alunos com deficiência, mediante a habilitação em educação especial. Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que definiu as diretrizes para a educação especial na educação básica, a formação de professores para a inclusão dos educandos com deficiência na educação básica é encontrada, inicialmente, no artigo 8, inciso I, que estabelece que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns” (Brasil, 2001):

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2001).

A partir de 2008, o MEC define uma política de educação especial em uma perspectiva inclusiva, na qual está previsto que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17-18).

No estado de Santa Catarina, a formação continuada em educação especial fica a cargo da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Segundo a Lei Complementar nº 381, aprovada em 7 de maio de 2007, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual, no seu artigo 97, compete à FCEE, entre outros objetivos:

VII - planejar e executar [...] 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 como citado em Lehmkhul, 2011).

Atualmente, o setor responsável pela gestão de formação continuada na instituição é a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), junto a Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão (GECAE). A DEPE tem como atribuição:

[...] “cumprir e fazer cumprir” o Estatuto e o Regimento Interno da FCEE [...]. 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 (Lehmkuhl, 2017, p. 99).

Além disso, cabe a GECAE, entre outras competências, realizar o planejamento, a coordenação e a execução dos programas de capacitação de recursos humanos da educação especial no Estado; organizar, executar e certificar os professores nas formações realizadas; selecionar os profissionais para participarem da equipe de professores; e avaliar os eventos no que se refere ao conteúdo, metodologia, atuação dos professores e a participação dos alunos.

Para sustentar a pesquisa, foi utilizado um referencial teórico que mediasse a proposta em discussão e autores de referência na temática da formação continuada de professores (Michels, 2017; Lehmkuhl, 2011) e conceito, educação e escolarização de sujeitos com TEA (Belisário Filho; Cunha, 2010).

Por fim, o principal objetivo foi realizar uma análise das ações de formação continuada em educação especial voltadas para o trabalho pedagógico com alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), propostas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) no período de 2010 a 2018.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O curso pioneiro de formação continuada em educação especial para professores no estado realizou-se em 1954 por iniciativa de uma instituição pública atuante na área da deficiência auditiva (Lehmkuhl, 2011. p. 87). Em 1961 foi estabelecida a Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação, e, em 1963, sob influência do Decreto nº 692, o Governo do Estado determinou em parceria com a iniciativa privada, o funcionamento dos serviços de educação especial no estado. Desta forma, foi determinada a “criação de uma instituição pública que tivesse como propósito definir as diretrizes da educação especial em âmbito estadual, promovesse a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência” (FCEE, 2019²).

Em maio de 1968, é fundada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), primeira instituição pública estadual do Brasil responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial e vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SED). Instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico e sem fins lucrativos, sua missão é “definir e coordenar a política de educação especial do Estado de Santa Catarina, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico” (FCEE, 2019).

Atualmente a instituição está localizada no município de São José, na Grande Florianópolis, e conta com dez centros de atendimento especializados, definidos como “espaços de estudos, discussões e pesquisas em suas respectivas áreas de atuação” voltados para pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual, física e múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. (FCEE, 2019).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM BREVE HISTÓRICO

Os primeiros estudos realizados sobre o autismo ocorreram no século XX, em 1911, com o psiquiatra Eugen Bleuler, que designava as pessoas com perda ou dificuldade social e de comunicação como psicóticas ou esquizofrênicas. Somente na década de 40, com o psiquiatra infantil Leo Kanner, que aparecem as primeiras descrições científicas sobre o transtorno, após observar onze crianças de idades diferentes em seu consultório nos Estados Unidos. Após sua pesquisa, Kanner apontou nas crianças a dificuldade nas relações com os grupos sociais, principalmente pela ausência de linguagem verbal, ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases), isolamento, hipersensibilidade aos estímulos sonoros e visuais, e ainda, a capacidade excelente de memorização.

Paralelamente, em Viena, o médico psiquiatra e pediatra Hans Asperger publicou uma pesquisa realizada com várias crianças na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, sem ao menos conhecer o trabalho já realizado por Kanner. Por ter suas publicações originais na língua alemã e no período de pós-guerra, seus trabalhos foram efetivamente reconhecidos somente na década de 80, quarenta anos depois. Asperger destaca características semelhantes àquelas observadas por Kanner, principalmente no que corresponde às relações sociais e afetivas, e, traz ainda questões referentes à comunicação verbal (linguagem restrita e repetitiva) e compulsividade nas ações comportamentais e atitudinais em referência ao meio que estão inseridos.

Por algum tempo, os estudos realizados por Kanner e Asperger eram considerados semelhantes e determinava as crianças como “portadoras” de um distúrbio. Com o avanço de estudos e pesquisas na área, houve a compreensão de que se tratavam de pesquisas e características de natureza distintas. Tais diferenças, posteriormente, acarretaram na divisão dos termos Autismo e Transtorno de Asperger, que caíram em desuso com o DSM- 5 (2014), enquadrando-os no TEA.

Durante anos o autismo foi considerado como uma patologia psíquica, estudada principalmente pela medicina, na área da psiquiatria. Dentre as suposições, o transtorno já foi considerado como esquizofrenia, psicose, “idiotismo”. Em pesquisas mais antigas, era associado como um transtorno emocional causado pela ausência de afeto dos pais, que causava grande impacto no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010, p. 11)

[...] a formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos e não havia comprovação empírica. Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Além disso, novos estudos evidenciam a presença de distúrbios neurobiológicos.

No início da década de 1950 a American Psychiatric Association (APA), organização de psiquiatras que trabalham com atendimento humanizado e tratamento para pessoas com doença mental e transtornos por uso de substâncias (APA, 2019³, tradução nossa), publica a primeira versão em Português do Diagnostic and Statistical Manual, o DSM-I (1952). Nesta versão, o autismo é apresentado como uma característica da psicose infantil, conceito que perdura por dezesseis anos, até a sua versão seguinte, o DSM-II (1968). Somente na terceira versão, DSM-III (1980), que o autismo aparece como um Transtorno Global do Desenvolvimento e não mais como um distúrbio. Em 1994 é publicada a

quarta versão do manual, o DSM-IV (1994), que traz uma mudança na linguagem utilizada e uma nova categoria, denominada, na época, de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Atualmente, o autismo é enquadrado como Transtorno do Espectro Autista e possui alguns critérios estabelecidos pelo DSM-V (2014), onde é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, tendo como principais características o “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B) [...] presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário” (APA, 2014, p. 53). Conforme as características descritas acima, para ser considerado uma pessoa com TEA, o indivíduo deve apresentar comprometimento em pelo menos três critérios apresentados.

Além das duas características mencionadas anteriormente como critério A e B, o documento aborda os critérios C; D e. Enquanto os critérios A e B estão ligados à questão comportamental do indivíduo (comunicação e interação social, falta de reciprocidade emocional, padrões repetitivos de comportamentos, repetições de movimentos, objetos ou falas e padrão nas rotinas), os critérios C, D e trazem aspectos que se dirigem às características de “sintomas” e o prejuízo que podem causar no funcionamento social e profissional do indivíduo. O manual classifica o TEA em três níveis de gravidade: nível 1 “Exigindo apoio”, nível 2 “Exigindo apoio substancial” e nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”, apresentados na tabela “níveis de gravidade para transtorno do espectro autista” (APA, 2014, p. 52). Ao fazer a leitura, pode-se constatar que se trata de um perfil para cada nível, separadas em “comunicação social” e “comportamentos restritos e repetitivos”.

É importante destacar que não existe um padrão comportamental das pessoas diagnosticadas com TEA. Isto é, alguns comportamentos estereotipados, como a pouca verbalização, falta de contato visual e a não aceitação ao toque, podem estar presentes ou ausentes em cada indivíduo. Consoante com Vasques (2003, p. 18) “a escola é um espaço privilegiado para o ser criança”, à vista disso, é indispensável debater sobre as possibilidades ações e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da criança diagnosticada com TEA na escola e na sala de aula.

METODOLOGIA

Com finalidade metodológica de aproximar a autora com o conteúdo em discussão, o primeiro movimento da pesquisa foi o balanço de produções acadêmicas⁴ no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos periódicos acadêmicos do portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O balanço contribuiu para a proximidade com o estudo em questão e também com as produções acadêmicas – que direta ou indiretamente – contribuíram com a elaboração do trabalho, visto que os trabalhos encontrados proporcionam maior embasamento teórico.

Para a construção do balanço proposto, inicialmente, foi realizada uma busca com os descritores “formação continuada; educação especial” com recorte temporal no período de 2010 a 2018. Os critérios de seleção estabelecidos foram, inicialmente os títulos e palavras-chave que apresentassem relação com a temática do trabalho, e após a identificação dos textos, foi realizada a leitura dos resumos. Posteriormente, foi realizada a pesquisa bibliográfica e o balanço de produções acadêmicas sobre a escolarização de alunos com TEA. As principais fontes de pesquisa utilizadas, da mesma forma que

4

Para informações mais detalhadas quanto aos balanços de produção acadêmica, ver JOCHEM (2019).

o balanço sobre formação continuada em educação especial, foram o banco de teses e dissertações da CAPES e o portal SciELO, sendo alterado apenas os descritores de busca, que por sua vez foram “escolarização; tea” e “escolarização; autismo”.

O principal movimento do trabalho, de modo a atingir o objetivo geral da pesquisa, foi a análise documental das propostas de formações continuadas oferecidas pela FCEE, com recorte no período de 2010 a 2018, e a identificação daquelas voltadas para o trabalho com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi considerado como critério de seleção cursos cujo título, objetivo e/ou conteúdo programático mencionavam o TEA como um dos assuntos a serem abordados. O recorte temporal estabelecido para o trabalho foi de 2010 a 2018, todavia, a instituição disponibilizou somente os cursos ofertados a partir de 2013.

Durante a seleção das ações de formação, foi possível perceber que em alguns casos estavam disponíveis apenas o edital, e, em outros, havia o edital e o projeto. No total foram selecionados 84 cursos. Após a leitura dos títulos, objetivos e conteúdos programáticos, foram selecionadas 23 propostas de cursos⁵. Entendendo que o balanço de produções realizado para a pesquisa indica trabalhos que auxiliam na reflexão sobre o tema e não têm relação direta com o período dos arquivos coletados, não houve alteração do recorte temporal apenas em relação aos dados empíricos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para sustentar a pesquisa, foi utilizado um referencial teórico que mediasse a proposta em discussão e autores de referência na temática da formação continuada de professores (Michels, 2017; Lehmkuhl, 2011); conceito, educação e escolarização de sujeitos com TEA (Belisário Filho; Cunha, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

No balanço de produções acadêmicas realizado no portal SciELO, com os descritores “formação continuada” e “educação especial”, foi possível encontrar, inicialmente, 41 artigos. Ao utilizar a ferramenta de *busca avançada*, com recorte no período de 2010 a 2018 e das produções em português, obteve-se 30 artigos, e destes, três produções foram selecionadas a partir dos títulos e palavras-chave que apresentassem os termos formação continuada e/ou educação especial.

Na busca realizada no portal CAPES, com os mesmos descritores, obteve-se o resultado de 238 produções (183 dissertações e 55 teses) e por ser um número expressivo, optou-se em filtrar os resultados por grande área do conhecimento em Ciências Humanas e área de conhecimento em educação especial, que resultou em 86 trabalhos (62 dissertações e 24 teses). Ainda, ao filtrar as produções com os critérios de seleção estabelecidos para o estudo, inicialmente por título e palavras-chave, resultou em 14 produções (12 dissertações e 2 teses). O recorte temporal estabelecido para a pesquisa foi nos anos de 2010 a 2018. Entretanto, os resultados apresentados pela plataforma foram as produções disponíveis a partir de 2013.

Das 14 produções encontradas, destaco alguns resultados, como o de que os professores buscam na formação continuada uma forma de “diminuir a angústia causada pela falta de informação e também um auxílio para sua atuação” (Tavares et al, 2016. p. 53). Além disso, os docentes que atuam nas classes

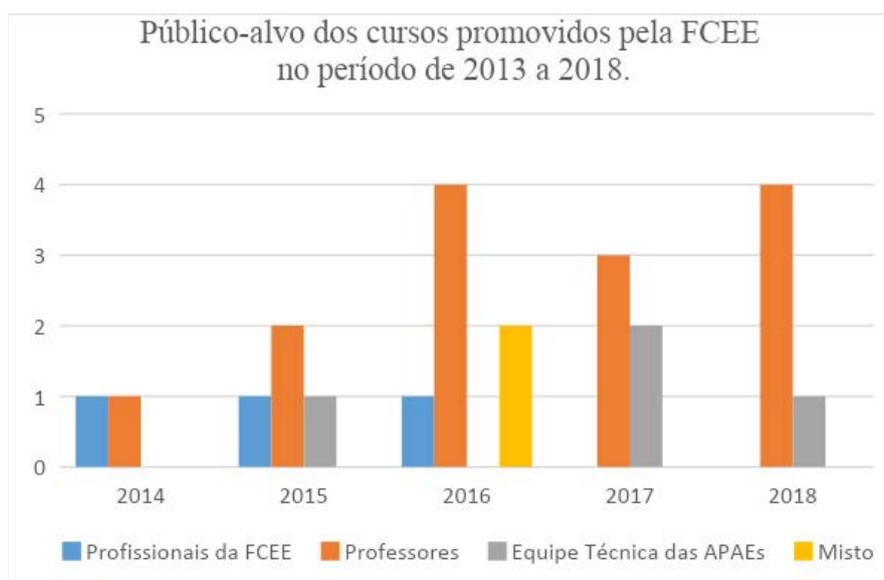
5 Para informações mais detalhadas sobre os cursos ofertados pela FCEE no período de 2013 a 2018, ver JOCHEM (2019, p. 54-64).

comuns alegam que em sua formação inicial não foram totalmente contemplados para o trabalho com os sujeitos com deficiência e se sentem despreparados para receber alunos com diferentes deficiências na sala de aula e reiteram sua importância para a inclusão das crianças com deficiência e ressaltam a necessidade de ir em busca de especializações com o objetivo de compreender o seu aluno. Contudo, os professores compreendem a formação continuada como um modelo para lidar com seus alunos.

No que se refere à escolarização de alunos com TEA, os trabalhos apontam que a inclusão dos alunos diagnosticados com TEA no ensino regular ainda é considerada um desafio para os professores, principalmente por não se sentirem preparados frente às necessidades educacionais desses sujeitos. Em muitos trabalhos, é possível identificar que os professores buscam durante sua atuação formações adequadas e possuem conhecimentos básicos acerca das deficiências, contudo, ainda apresentam concepções limitadas e estereotipadas sobre o aluno com TEA. Pode-se perceber, entre os resultados, que ainda há poucos trabalhos que discutem essa temática. Nos trabalhos encontrados, há alguns mapeamentos de produções acadêmicas bem como pesquisas que focalizam discussões sobre a escolarização de alunos com TEA na perspectiva de professores, outros profissionais e famílias.

Quanto à análise documental das propostas de formações promovidas pela FCEE, foi possível observar que o maior número está destinado a professores, representando 61% (14 no total) dos cursos. Entretanto, nem todos se dirigem especificamente aos docentes que atuam na classe comum do ensino regular, alguns deles são exclusivos aos profissionais que atuam com crianças com deficiência atendidas pela FCEE e outros destinam-se a professores do SAEDE⁶ em escolas estaduais e dos centros de ensino da própria instituição. Desse total, quatro cursos (17%) são dirigidos aos professores e equipes técnicas das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) ou a APAEs específicas; três (13%) aos profissionais e equipe técnica da instituição e dois cursos (9%) são formações com público-alvo misto, ou seja, propostos tanto aos profissionais da educação, quanto da área da saúde, como é possível visualizar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Público-alvo dos cursos promovidos pela FCEE no período de 2013 a 2018



Fonte: elaborado pela autora (2019) com base na análise dos cursos.

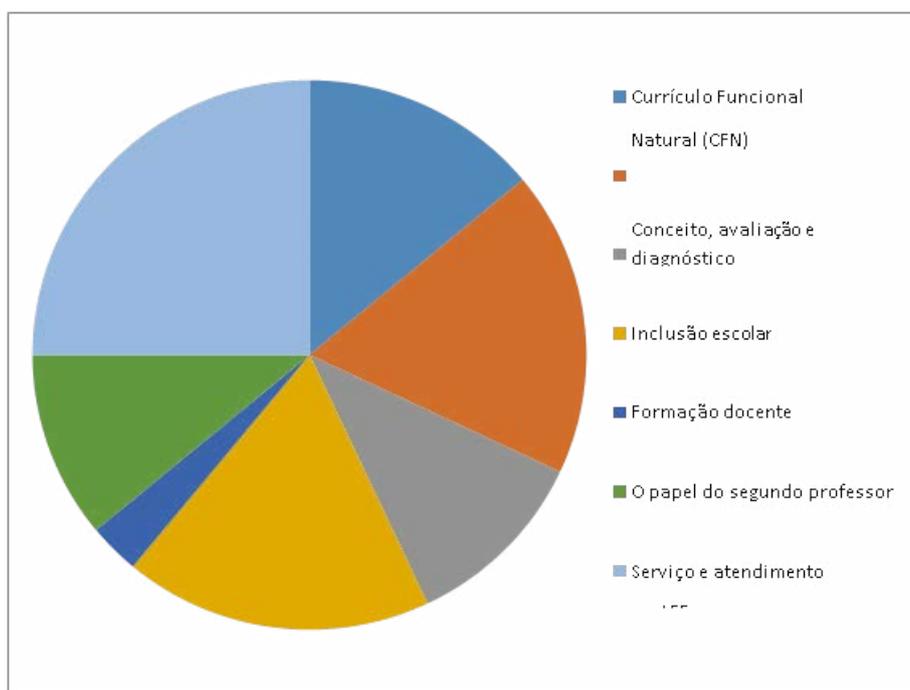
6 Com a Resolução CEE/SC nº 100 (2016), que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, a nomenclatura do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) passa a ser Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com o gráfico, o ano com maior número de cursos selecionados foi 2016, com sete formações (quatro para professores, um para profissionais da FCEE e dois com público-alvo misto). Especificamente para professores, segundo a análise, os anos de 2016 e 2018 foi o período em que mais ocorreram formações, com quatro cursos em cada um deles. O ano com menor índice de cursos selecionados foi em 2014, com duas formações, uma destinada a professores do ensino regular e outra aos profissionais da FCEE. Em 2013 não foram encontradas propostas de formações com a temática do TEA.

O baixo número de cursos encontrados nesse período pode ter ocorrido devido a transição no modo de registros, já que os cursos dos anos anteriores não estão disponíveis em arquivos digitais. É importante destacar que a maioria das formações são presenciais e a carga horária varia entre 12 a 120 horas. Entre as formações selecionadas, apenas três delas são estruturadas na modalidade à distância.

No que diz respeito aos objetivos e conteúdos programáticos dos cursos, o gráfico abaixo apresenta os temas mais encontrados na análise dos editais e projetos das formações.

Gráfico 2 – Objetivos e conteúdos programáticos dos cursos promovidos pela FCEE no período de 2013 a 2018.



Fonte: elaborado pela autora (2019) com base na análise dos cursos.

Para a elaboração do gráfico, foram eleitos os termos mais observados na leitura dos editais e projetos dos cursos. Tais dados podem ser encontrados nos objetivos e nos conteúdos programáticos de cada um, entre eles: Currículo Funcional Natural (CFN), formação docente, o papel do segundo professor, inclusão escolar, serviço e atendimento no AEE e políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência.



O termo mais presente, em 31% dos cursos, é o “serviço e atendimento no AEE”, geralmente direcionados a professores regentes e corregentes (segundo professor) da rede estadual ou profissionais que atuam com crianças com TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual (DI) no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). Ao que se pode observar, os cursos cujos conteúdos apresentam o serviço e atendimento do AEE, estão direcionados à atualização e capacitação dos professores para o trabalho pedagógico com as crianças atendidas.

Em segundo lugar, pode-se observar a temática da inclusão escolar, em 22% dos cursos. Na maioria dos casos a temática está ligada a questões sobre o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com diagnóstico de TEA, TDAH e DI nas escolas regulares. Assim como o primeiro, este também está direcionado aos professores regentes e corregente e demais profissionais que atuam no SAEDE.

Posteriormente, em 17% dos cursos, encontra-se o termo “Currículo Funcional Natural”, proposta metodológica criada no início da década de 1970 na Universidade de Kansas (USA). De acordo com Cerqueira (2008. p. 10) com base nos estudos de Miranda (2000), no âmbito da educação especial, o currículo funcional se adequa às necessidades educacionais especiais dos alunos e exige da escola um projeto educativo que esteja compartilhado por toda a comunidade escolar e reconheça, de forma metodológica, conceitual e organizacional, a diversidade que cada grupo apresenta. É relevante ressaltar que o Currículo Funcional Natural é uma proposta adotada em instituições especializadas e destinado ao atendimento educacional especializado para adultos. Sendo assim, os cursos que apresentam como conteúdo programático o Currículo Funcional Natural, limitam-se aos professores que atuam nas instituições especializadas, e não aos docentes que atuam no ensino regular.

Os termos “o papel do segundo professor” e “políticas públicas” encontram-se na mesma proporção, observados em 13% dos cursos. Assim como o serviço e atendimento no AEE, os dois tópicos são destinados a professores do AEE ou professores que atuam com alunos que frequentam o SAEDE da FCEE e costumam aparecer dentro do mesmo grupo de objetivos. Nas políticas públicas, encontrada como conteúdo programático em dois cursos, trata-se de apresentar noções básicas das políticas voltadas a pessoas com deficiência e as legislações referentes a educação especial e inclusiva.

Por último, a temática da “formação docente” é mencionada em 4% dos cursos. Em relação aos demais dados, esse percentual refere-se a apenas um dos cursos analisados. No conteúdo programático, a formação do educador está associada a inclusão de alunos diagnosticados com TEA, TDAH e DI na rede regular a partir de estratégias comportamentais e adaptações pedagógicas, além de conceitos básicos do Programa TEACCH⁷.

Fica evidente que grande parte das formações é destinada a profissionais especializados, ou seja, que atuam em APAEs, na própria FCEE ou nas salas de AEE. Alguns indicam como público-alvo os professores, mas não especificam a rede, embora a maioria esteja dirigido a professores da rede estadual. Não foi possível realizar um levantamento mais detalhado sobre o total de formações oferecidas pela FCEE durante o recorte temporal estabelecido, assim como o número de participantes de cada curso.

No que se refere aos objetivos e conteúdos programáticos, constata-se que a maioria das formações atendem a demandas específicas dos professores que atuam em instituições especializadas. Isto é, o objetivo e os conteúdos apresentados nos cursos, em grande parte, estão relacionadas ao trabalho no serviço do AEE, ao segundo professor de turma e a equipes técnicas das APAEs e da própria FCEE, que por sua vez são professores especializados na área da educação especial. Ainda que tenham

7 Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação). “Modelo de atendimento psicoeducacional criado na década de 70, nos Estados Unidos, a partir das considerações de que o ambiente organizado e o ensino com estrutura favoreciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com autismo levando a um maior controle comportamental do que os oferecidos pelas abordagens mais livres”. Disponível em: <fcee.sc.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2021

sido encontradas formações que apresentam como público-alvo o professor do ensino regular, algumas delas estão limitadas a professores da rede estadual de ensino. Visto isso, subentende-se, no período de formações analisadas, que não houve formações específicas para as redes municipais ou instituições privadas de ensino que apresentassem a temática do TEA.

Além das temáticas mencionadas acima, outros pontos importantes podem ser observados nos cursos analisados. O primeiro está relacionado àqueles que apresentam como proposta de conteúdo programático a conceituação e avaliação de TEA, TDAH e DI. Quer dizer, ao considerar que cada aluno manifesta diferentes particularidades e diferentes maneiras de aprender, pensar nas deficiências por meio de conceitos pode limitar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, assim como a avaliação pode igualmente limitar o professor diante das características do seu aluno.

O segundo ponto refere-se à carga horária dos cursos em relação aos conteúdos propostos. É compreensível que os professores, na maioria das vezes, buscam porespecializações consideradas mais fáceis e que possam se adequar na sua rotina, contudo, muitos cursos oferecidos possuem a carga horária muito baixa e desta forma contemplam poucas demandas de um docente no trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos balanços da produção acadêmica demonstraram que os trabalhos analisados apontam sobre a importância da formação para a inclusão e a prática com os alunos com deficiência na classe comum, embora os professores tenham dificuldade de participar dessas formações pela carga excessiva de trabalho. Além disso, indicam o despreparo docente para o trabalho com os alunos da educação especial nas classes comuns. As produções acadêmicas demonstram que os professores da rede regular de ensino não se sentem preparados para atuar com crianças com deficiência na classe comum, e apontam uma distância entre a formação inicial e a prática na sala de aula.

Assim, é possível observar que à medida que o professor do AEE possui formação específica na educação especial que o habilita para atuar diante das necessidades de cada aluno, é comum se deparar com professores do ensino regular que atuam com os alunos da educação especial na classe comum despreparados para o trabalho com estes alunos em virtude da falta de formação específica. Nesse sentido, é possível observar que alguns trabalhos apresentam falas de professores que revelam que sua busca por formação continuada se dá para suprir as lacunas da formação inicial, muito mais do que aprimorar, complementar ou aprofundar conteúdos que enriqueçam o trabalho docente.

O levantamento das formações promovidas pela FCEE de 2013 a 2018 mostrou que, quanto aos objetivos, conteúdos programáticos e público-alvo, foi possível observar que a maior parte está destinada a professores, contudo, não estão destinados a professores que atuam na sala de aula comum do ensino regular, ao contrário, grande parte está voltado a professores regentes e segundo professor da rede estadual e profissionais que atuam com crianças com TEA, TDAH e DI no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). Além disso, outra parte dos cursos está destinado às equipes técnicas das APAEs e aos profissionais da própria instituição e não aos professores que atuam nas classes comuns.

Por fim, cabe ressaltar a importância da formação continuada de professores em educação especial para o trabalho com os alunos com deficiência, a fim de atender as particularidades apresentadas pelos mesmos. Assim como a formação inicial, a formação continuada exige o exercício do pensar crítico e o conhecimento sobre as políticas públicas, de modo a assumir a formação como



um processo permanente, em busca de aperfeiçoamento para o trabalho pedagógico, ressignificar e aprimorar seus saberes e suas práticas. Contudo, é fundamental um olhar atento às propostas de formação continuada, que muitas vezes têm um caráter mais prático, com uma perspectiva de suprir falhas da formação inicial.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-V*. Porto Alegre: Artmed.
- Belisário Filho, J. F.; Cunha, P. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Brasília: FSC, v. 9. <https://central3.to.gov.br/arquivo/299634/>
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>
- Brasil. (2001). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Fundação Catarinense de Educação Especial. www.fcee.sc.gov.br
- Greguol, M., Gobbi, E., Carraro, A. (2013). Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 19, n. 3. Marília, SP. 307-324. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/02.pdf>
- Jochem, Bruna. (2019). *Formação continuada de professores no estado de Santa Catarina sobre o Transtorno do Espectro Autista*. [Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Lehmkuhl, M. S. de. (2011). *Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95705>.
- Michels, Maria Helena. (2017). *A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão*. In: Maria Helena Michels (Org.). Florianópolis.
- Miranda, T. G. (2000). *A Educação Especial no Marco do Currículo Escolar*. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador.

Tavares, Lídia M. F. L., Santos, Larissa M. M. dos, Freitas, Maria N. C. (out-dez. 2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, 527-542. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-527.pdf>

