

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO¹

Adriana Locatelli

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA (2016);
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão- FAPEMA;
Participante do Grupo de Pesquisas em Educação Especial- GPEE da Universidade Federal do Maranhão- UFMA;
Esp. em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/UEMANET (2016);
Esp. em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz- FACIBRA (2014);
Esp. em Educação e Inclusão pela Faculdade Educacional da Lapa- FAEL (2012);
Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Santa Terezinha- FEST (2009);

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
dricacla@hotmail.com

RESUMO

Este resumo expandido é parte de uma dissertação de mestrado em fase de andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, cujo objetivo geral é analisar o processo de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Vê-se como problema a necessidade de formação inicial e continuada dentro de uma perspectiva inclusiva. Constatou-se que a formação do docente para o AEE, todavia, não está ligada simplesmente à formação continuada, ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana e com as interações entre diferentes atores. Os desafios encontrados estão nas formas de conduzir a ação/intervenção em situações específicas, como a capacidade de assumir uma postura crítica para desconstruir modelos curriculares não inclusivos e permanente reflexão acerca de sua práxis pedagógica, fatores estes que são imprescindíveis tanto para os professores da sala comum quanto para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

Palavras Chave: Formação Docente. Práxis Pedagógica. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante de uma dissertação de mestrado em fase de andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Baseia-se principalmente nas primeiras construções teóricas de cunho bibliográfico em relação à formação docente e educação inclusiva. O artigo tem objetivo geral: analisar o processo de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Os objetivos específicos são: Historicizar a formação docente para educação inclusiva no Brasil; Discutir os desafios da formação de professores para o AEE.

¹ Este resumo expandido é parte de uma dissertação de mestrado em fase de andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, sob orientação da Prof^a Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, cujo objetivo geral é analisar o processo de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado no Município de Imperatriz-Ma.

Como justificativa, percebe-se que o processo de implementação da política de educação inclusiva ao longo de décadas tem provocado mudanças significativas enquanto paradigma educacional, no qual as escolas vêm se constituindo como acolhedoras sem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e permanência de alunos com deficiência. Apesar da progressiva ampliação do direito de todos à educação, ainda há necessidade de ressignificação de velhas concepções e práticas pautas na segregação e exclusão que ainda acontecem nas escolas.

O problema aqui exposto é percebido ao refletir sobre o processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial em classes inclusivas, que está para além do ingresso e permanência na escola, mas também para o pleno desenvolvimento do seu potencial e autonomia e a superação das barreiras impostas pela sala comum e pela sociedade. Nesse sentido o Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação vêm se materializando como acolhedor das diversidades e suporte às necessidades educacionais especiais dos alunos, tornando as Salas de Recursos Multifuncionais como um ambiente rico para análise do processo de formação de professores.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado está o professor, sujeito incumbido de lidar com a realidade emergida pela proposta da escola inclusiva, bem como formação específica para trabalhar com as mais variadas necessidades educacionais especiais, considera-se a formação destes profissionais como um desafio e uma necessidade na atualidade.

Os sistemas de ensino públicos devem assegurar a formação dos profissionais da educação como um todo, transformando-os em sistemas educacionais inclusivos, esta formação é alicerçada através da política nacional de inclusão, portanto esta pesquisa tem como locus não só os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, mas também a própria materialização desta formação oferecida pelas Secretarias de Educação e demais setores responsáveis pela Educação Especial.

2 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS

A trajetória da Educação Especial vem crescendo e se fortalecendo na esfera educacional brasileira. Conquistas importantes estão sendo obtidas tanto no âmbito legal quanto no âmbito das ações e programas implementados pelos órgãos governamentais com comprometimento uma educação para todos. Mas nem sempre foi assim, ao traçar um histórico é possível perceber que

existe uma ponte que vem sendo atravessada, desde a total exclusão das pessoas com deficiência, passando pela segregação, integração e inclusão.

O processo de expansão da escolaridade básica no Brasil iniciada em meados do século XX, vem sendo visivelmente ampliada a partir das décadas de 1970, 1980 e principalmente na década de 1990. As mudanças de postura do Brasil em relação ao combate às desigualdades começam a ter mais força, a partir da Constituição Brasileira de 1988, como por exemplo, no art. 208, seção III, sobre o dever do Estado com a educação, no qual será efetivado mediante a garantia de “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Os anos de 1990 foram decisivos para a demarcação de um novo momento educacional, com intervenção dos organismos internacionais, como o BM, a UNICEF, o PNUD e o BID², realizaram-se eventos notórios, como: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, reunindo representantes de 155 países.

Outro documento de extrema importância é a Declaração de Salamanca que priorizou a educação especial, elaborada no ano de 1994 na Espanha, fundamentada nos princípios da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Mantoan (2005, p. 65) diz “O seu conteúdo discorre sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais onde a ideia de incluir o deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e frequente”.

Diante de tais recomendações e da realidade que se apresentava, surge necessidade de se pensar na formação do professor. Um passo muito importante foi dado com a promulgação da Lei 9.394/96, superando as versões anteriores no que tange a Educação Especial. No inciso III do artigo 58, trata como necessários “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Significa que com a nova LDB, esta clientela tem assegurado seus direitos de educação e inclusão associados à outras especificações importantes, como professores com formação adequada em nível médio ou superior.

Outro ponto relevante encontra-se no Art. 67 da LDB, no inciso II a fixação do “[...] direito dos profissionais à educação continuada, com licenciamento periódico remunerado para o aperfeiçoamento profissional [...]”. Percebe-se que apesar de ser um ganho nesse aspecto, nesses quase 20 anos de LDB, ainda é notório o descaso do poder público em relação à valorização dos profissionais e educação.

² Banco Mundial; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Banco Interamericano de Desenvolvimento.

As recomendações dos organismos internacionais ditam as direções que aparecem permeadas nas declarações e nas conferencias mundiais, que por sua vez, remetem às reformas legais existentes que acabam refletindo no currículo escolar. Traçar novos rumos a partir da lógica da inclusão não é tarefa fácil, pois a escola continua sendo uma máquina homogeneizadora através dos seus currículos escolares, mais precisamente na seleção de seus conteúdos, percebe-se o favorecimento de determinados grupos, jogos de interesse, imposições ideológicas e culturais, exercício de poder e dominação. Dessa maneira para se pensar o currículo dentro de uma proposta inclusiva é necessário repensar as relações de poder imbricadas no currículo, na qualidade da educação e na formação do professor reflexivo, pautadas nas perspectivas críticas e pós-críticas.

A teoria pós-crítica, vem a contestar uma cultura comum para todos, que não existe cultura inferior ou superior, porém, a cultura dominante acaba por marginalizar diferentes grupos minoritários. Silva (2015, p.86): “[...] o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita durante muito tempo, a campos especializados como da Antropologia”.

É imprescindível a garantia de formação continuada específica para atendimento dos alunos com deficiência, não como pacotes prontos e aligeirados de instrução, que os subsidiam somente para os aspectos metodológicos e técnicos, mas também para um aprofundamento que possibilite uma verdadeira práxis educativa, possibilitando ao professor compreender a realidade como totalidade, de forma que a teoria estaria a serviço da prática.

O aprimoramento da formação docente requer uma perspectiva de desprendimento e autoconscientização do próprio professor de encarar esse desafio, deixando de lado a racionalidade técnica, que os considera mero executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir e refletir sobre sua práxis pedagógica ampliar sua consciência sobre a realidade.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições. (PIMENTA, 2000, p 31).

A formação do docente para a educação inclusiva, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações instruídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que

continua por todo o período de atuação do profissional. Segundo Skliar (2006, p. 31) “[...] ainda não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado”, e muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas pelo mundo.

3 CONCLUSÃO

Ao tratar de Educação especial e inclusiva, deve-se se levar em consideração “todos” os envolvidos no processo, faz-se necessário considerar que os alunos com deficiência têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, e ao Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, a formação de professores para o AEE é de fundamental importância, não está ligada somente à formação inicial e continuada, mas ocorre também com a experiência cotidiana, com as interações instruídas com diferentes atores e que conduzem a formas de ação/intervenção em situações específicas.

A formação do professor deve envolver capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua práxis pedagógica em prol da efetivação do processo de inclusão que também deve ser pensada no ambiente da Sala de Recurso Multifuncional.

É importante o professor construir uma visão reflexiva, tendo como objetivo principal a valorização dos alunos, no tocante às suas competências e potencialidades, observadas através da avaliação investigativa e às adquiridas no decorrer do processo. No momento que, o professor desempenha a reflexão sobre a sua prática, ele observa situações que possibilitarão mudanças no conceito de ensinar e aprender que posteriormente irão promover o máximo das potencialidades dos seus alunos e alunas. Portanto, a prática docente voltada para a reflexão na ação, durante e após a atuação, oportuniza momentos de revisão, ressignificação e reelaboração do processo ensino-aprendizagem.

O currículo dentro de uma proposta inclusiva não se delimita apenas nas adaptações para acomodar todos os alunos, demanda também reconhecer a diversidade existente na escola, propiciar os melhores níveis de comunicação e interação entre todos os envolvidos, adapta-se aos ritmos e tipos de aprendizagens singulares, com a preocupação primordial de não marginalizar o aluno com deficiência através do próprio currículo, ou seja, não se trata de propor outro tipo de conteúdo diferente dos demais alunos, mas de adaptar qualquer conhecimento para qualquer necessidade educacional existente na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**. Brasília, 1996.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: **Caminhos pedagógicos da educação especial**/ Roberta Gaio, Rosa G. Krob Menegeghetti, (Organizadoras). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes Pedagógicos e atividades docente: textos de Edson Nascimento Campos...**[et.al.]; 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 7 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica. 2015.