

A Especialização na Formação de Professores

Elizabet Dias de Sá

Especialização em Psicologia Educacional pela PUC/MG

A escola sempre foi alvo de questionamentos e de conflitos porque expõe a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, valores, expectativas, direitos, identidades. Os profissionais que nela atuam também ficam expostos, pois imprimem o modo de agir, as escolhas, as decisões e a organização dos tempos e dos espaços. Os efeitos dessa dinâmica na ação pedagógica permitem uma problematização das realidades vivenciadas e a valorização da dimensão criadora do trabalho. Trata-se de identificar as relações que se estabelecem com o conhecimento bem como a dimensão cultural e seus reflexos nas interações dentro e fora da escola.

Durante muito tempo, a escola foi concebida como instrumento funcional de formação de uma ordem social e, nesse contexto, consolidava mecanismos de seletividade e de exclusão, o que fica evidenciado na afirmação de que,

no século passado, a escola aparece proclamada como direito de todos. Na realidade, ela não era equalitária, já que admitia ser um instrumento para resolver o problema das crianças e jovens pobres e desvalidos - presas fáceis da marginalidade. Ao longo dos anos, porém, aquele tipo de escola propagado pela burguesia como equalitária passou a ser alvo de crescentes críticas, pois, além de não garantir acesso a todos, não garantia, ainda, a permanência do aluno no sistema escolar. (RODRIGUES e BRANDALISE, 1998, p. 33)

Nesse percurso, deparamo-nos com um modelo de formação centrado na transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas que visavam a qualificação para o ingresso no mercado de trabalho (ver também verbete Currículo, no Dicionário do mesmo nome e o verbete Formação do Professor no Dicionário Tempos e Espaços Escolares) O professor era qualificado para desempenhar o papel de instrutor em uma perspectiva de formação eminentemente acadêmica com ênfase na capacitação, treinamento e reciclagem. Os aportes teóricos baseados no emprego de métodos e técnicas de condicionamento operante reforçavam a cisão entre teoria e prática, produção e transmissão de conhecimento. Assim, a formação de educadores sofreu a influência da era industrial e do ulterior movimento de reformas educacionais predominantes no decorrer do século passado.

A partir da década de 90 do século passado, percebemos uma sensível mudança de perspectiva teórica, quando o professor passou a ser reconhecido como protagonista das práticas educativas e a escola como locus privilegiado dos processos formativos de afirmação de identidades profissionais e culturais. O

professor deixa de ser o instrutor ou aulista para se tornar professor pesquisador, mediador e coordenador do processo de ensino, numa relação dialógica com os alunos. A qualificação profissional, concebida como formação acadêmica distanciada da ação pedagógica, é superada, e o foco principal passa a ser a formação permanente em serviço, referenciada nas experiências individuais e coletivas vividas na sala de aula e no interior do sistema escolar.

O mito da especialização

A clássica divisão do sistema educacional em regular e especial com a manutenção de escolas especiais e serviços especializados explica em grande medida a resistência dos educadores em relação à escola inclusiva. Os profissionais da educação especial constituem uma casta de especialistas com diferentes níveis de competência e são percebidos como detentores de métodos, habilidades e procedimentos específicos para uma atuação nem sempre pedagógica. Segundo Parecer n.17/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras e que possam comprovar:

1. Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
2. 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.

Via de regra, os professores do ensino regular declaram que não foram preparados para lidar com alunos especiais e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas. Para esses professores, a presença de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, cria um campo de tensões e desestabiliza o coletivo da escola. Para Mantoan (2001)

(...) o ensino dicotomizado em regular e especial, define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de

aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

A elaboração e a implementação de uma política de formação coerente com o ideal de uma escola inclusiva devem romper com essa dicotomia, assegurar o acesso a novos conhecimentos, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática, a articulação entre múltiplos saberes e fazeres. Os processos formativos devem incorporar diferentes estratégias, face à diversidade de situações colocadas pelo cotidiano das escolas. Nesse contexto diverso e amplo, os professores devem se posicionar como sujeitos do processo de formação permanente.

A escola é um espaço renovável no qual é possível vivenciar a dinâmica e complexa atividade de elaboração de projetos e de tomada de decisões. Os tempos e espaços de formação constituem uma forma de redimensionar práticas, a partir de desafios, impasses, situações inesperadas ou novas que se tornam objeto de problematização e de conhecimento.

A dimensão individual da formação é uma das vertentes a ser considerada nas experiências cotidianas do saber-fazer que contribui para o aprimoramento de novas experiências e vivências. As posturas e escolhas inerentes à rotina do ambiente escolar, as características e particularidades presentes em um certo modo de perceber a realidade e de interagir na sociedade e na cultura mostram a forma de conceber o mundo e de entender o fenômeno educativo. Nessa perspectiva, consideremos o depoimento de uma professora cega que trabalha em uma escola pública de ensino regular:

Ser cega me mostrou que a escola não tem conseguido formar pessoas que sentem prazer na leitura, tal é e sempre foi a dificuldade que tive para conseguir leitores ao longo de minha vida estudantil ou profissional. Mostrou-me também como a leitura em voz alta é, para muitos, traumatizante e desritmada. Apontou-me a dificuldade que as pessoas que enxergam têm para descrever imagens, cenários ou espaços físicos. (...) Aprendi a importância da organização, da pesquisa, dos estudos, da avaliação constante, e principalmente, dos registros na vida do professor. (...) Alfabetizar exigiu de mim o que se exige de qualquer alfabetizador, ou seja, muito estudo sobre o tema e como a criança vivencia esse processo; muita atenção aos conhecimentos prévios, interesses e avanços apresentados pelas crianças. Ter claro e deixar claro para cada aluno que ler e escrever são habilidades construídas historicamente, fruto de necessidades culturais. Tudo isso misturado com amor, determinação, respeito e amizade. Minhas experiências como estudante em escolas regulares ajudaram-me a compreender melhor meus alunos 'diferentes'. Como eles, sempre fui uma pessoa 'especial' junto aos meus grupos de convivência. (MANTOAN, 2001)

A formação dos educadores tem uma dimensão coletiva que se traduz e se concretiza no desenvolvimento do trabalho por meio da organização dos tempos e espaços compartilhados e definidos coletivamente. A organização do trabalho pedagógico cria um movimento de tomada de decisões, de estabelecimento de acordos, consensos e discensos acerca dos processos constitutivos da ação educativa. Neste movimento, são explicitadas as diversas dimensões da prática, as estratégias de ensino utilizadas, os entraves e formas de superação das dificuldades identificadas. no desenvolvimento do trabalho que deve ser definido e orientado numa direção coletiva. Esta dinâmica permite diagnosticar avanços e dificuldades na implementação do projeto político-pedagógico, expressão de uma construção coletiva.

As trajetórias individuais, os diferentes estilos de vida, de gênero, de raça, as diferenças étnicas e as posições sociais constituem um coletivo heterogêneo, e essa convivência na diversidade produz efeitos nas relações de trabalho e na elaboração do projeto político-pedagógico.

Em suma, rompe com a lógica de transmissão, assimilação e reprodução do saber, contrapondo-se ao mito da especialização. Trata-se, pois, de uma nova formação que,

busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos, como o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos. (MANTOAN, 2001.)

As manifestações das diferentes dimensões formadoras do ser humano articulam diversos saberes, experiências tanto dos alunos quanto dos professores, currículo, produção do conhecimento e diversidade cultural. Portanto, a formação é um processo de construção de identidades profissionais com base nas experiências pessoais, sociais e culturais.

PARA SABER MAIS . . .

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Relatores:

Kuno Paulo Rhoden ; Sylvia Figueiredo Gouvêa. Aprovado em: 03 set. 2001. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/cne/default.shtm#Educacao Especial](http://www.mec.gov.br/cne/default.shtm#Educacao%20Especial)>. Acesso em: 07 maio 2002.

Trata-se de um consolidado de recomendações e orientações básicas para a organização do trabalho pedagógico no que se refere às modalidades de inserção do alunado com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Propõe a organização de serviços de apoio especializado e aponta estratégias de adaptações curriculares.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em <<http://www.lerparaver/bancodeescola>> Acesso em: 07 maio 2002.

Nesse texto, a autora faz uma revisão crítica da educação especial no Brasil. Explicita as modalidades de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema escolar e enfatiza os princípios de uma educação para todos.

MAGALHÃES, Maria da Conceição D. Inclusão: agir, conhecer e viver. Disponível em <<http://www.lerparaver/bancodeescola>> Acesso em: 07 maio 2002.

Relato de experiência apresentado na oficina “O Trabalho em Sala de Aula Envolvendo o Aluno com Deficiência Visual” Seminário “O Educador e o Processo de Inclusão - Diagnóstico da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental em Belo Horizonte e Contagem” realizado nos dias 04 05 de abril de 2002, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG.

RODRIGUES, Marli de Fátima; BRANDALISE, Mary Ângela. Escolas especiais e visão classista. Curitiba: UEPG 1998.

Por meio de um estudo de caso, as autoras apresentam um panorama histórico no qual o destino dos pobres e desvalidos é traçado na perspectiva de manutenção da ordem social. Mostram que a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de saúde e de nutrição, familiares, emotivas, motoras, lingüísticas etc. Analisam ainda a tendência de se criar um suporte institucional à parte para dar conta dos excluídos, seja como um órgão específico no aparelho governamental, seja como um programa especial dentro dos órgãos existentes.