



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL: FRONTEIRAS ENTRE A PRODUÇÃO DO ENSINO/PESQUISA E A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maristela Ferrari Ruy Guasselli

Resumo:

O artigo aborda um estudo de doutorado que investiga os saberes que permeiam a prática pedagógica, no âmbito da educação especial, dos professores que atuam na educação básica e a relação desses saberes com os currículos dirigidos a estes docentes nas Instituições de Educação Superior (IES), que podem estar indicando as fronteiras entre produção do ensino e da pesquisa e prática docente na educação básica. Questiona saberes que constituem as práticas dos professores e suas decisões pedagógicas, considerando que teorias são perpassadas por questões muito mais amplas do que simplesmente o processo pedagógico, visando alcançar relações entre saber, identidade e poder, e uma cultura particular desses saberes que podem (ou não) contribuir para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal/profissional desses professores na educação especial, indicando que saberes produzidos, ressignificados, refletidos nos cursos de formação continuada nas IES não vem produzindo o eco necessário para contribuir efetivamente com a referida prática.

Palavras Chave: Formação Continuada; Políticas Educacionais; Educação Especial; Educação Básica; Ensino Superior.

Desafios da profissão docente e uma nova ordem de saberes

A pesquisa considera aproximações do campo acadêmico com a prática cotidiana da escola, partindo de experiências de professora, gestora e pesquisadora, que enfrentou constantes entraves gerados por reformas, decretos, resoluções que alteraram e definiram as políticas educacionais, exigindo cautela e ousadia na tomada de decisão referente às exigências legais, adaptadas as necessidades locais, com a responsabilidade de criar ações para suprir demandas. Traz questões que vêm guiando a compreensão do conjunto de práticas que se constitui em torno das diferenças e pluralidades exercidas no interstício da formação continuada, que se apresentam também como práticas reguladoras.

Em relação à formação de professores que atuam na educação especial, as políticas públicas educacionais vêm induzindo as redes/sistemas de ensino brasileiras a se adaptarem

ao que determina a “força da lei”, como podemos observar nos indicadores apresentados em documentos oficiais,

[...] em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (BRASIL, 2008, p. 13-14).

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios que registram ampliação de matrículas, acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, formação de professores com o objetivo de assegurar a inclusão do aluno, garantir acesso e continuidade. Entretanto, como processo de aprendizagem, preparo dos professores, transposição desse conhecimento para a prática pedagógica, essa evolução merece uma reflexão mais profunda, especialmente no que se refere à prática pedagógica na educação especial já proposta na década de 1990, na medida em que não se percebe que os problemas iniciais em relação a esta modalidade tenham sido superados, apesar de não ser mais novidade no ensino regular e do fortalecimento das políticas educacionais de oferta de formação, que tem sido uma constante.

Considerando relevante pesquisar os saberes que permeiam a prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica e a relação desses saberes com os currículos dirigidos a estes docentes nas IES, conforme está previsto no Plano Nacional de Educação, a pesquisa analisa o interstício entre a produção de conhecimento na universidade e a prática da escola de educação básica, identificando os aspectos que caracterizam e dão sustentação a esse processo, a partir de curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva oferecido em uma IES no ano de 2006, identificando suas implicações na formação educativa e na decisão pedagógica destes docentes da educação básica no âmbito da educação especial que o frequentaram.

O objetivo é conhecer e evidenciar as fronteiras entre a produção do ensino e da pesquisa e a prática na educação básica no âmbito da educação especial, identificando os saberes que estão determinando os entendimentos dos professores acerca de sua prática pedagógica, através de:

a) análise documental: Legislação, Sinopse e ementas do curso de pós-graduação em Educação Inclusiva da IES pesquisada, Plano Municipal de Educação, Trabalhos de Conclusão do Curso dos 18 alunos/professores participantes da pesquisa.

b) entrevista semiestruturada/questionários com professores/alunos que concluíram o curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, preferencialmente em exercício nas escolas de educação básica ou espaços de atendimento a alunos com necessidades especiais; Representantes da IES que tenham organizado o curso de pós-graduação em Educação Inclusiva em 2006.

Na investigação problematiza-se o objeto de pesquisa privilegiando e definindo a formação continuada como o tema central das relações que se situam no campo das políticas públicas educacionais, no que se refere à formação de professores, em particular à educação especial e à prática na educação básica, estabelecendo assim objetivos gerais:

- investigar o que muda (ou não) na prática docente, após o curso de formação continuada com foco na educação especial; básica e a produção do ensino e da pesquisa na universidade, buscando identificar se esses saberes têm contribuído para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal/profissional desses professores que trabalham com alunos de educação especial.

Dados preliminares

Profissionais da educação: formação

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, 2007, p.15).

A educação brasileira, ao longo das duas últimas décadas, tem sido, cada vez mais, foco de debates em toda a sociedade, assim como objeto de políticas públicas diversificadas visando a ampliar seu alcance e qualidade nas distintas formas de estruturação da educação básica, organizadas em etapas e modalidades.

Com a utilização de novas tecnologias, abre-se um novo canal de comunicação no âmbito do ensino a distância, que se reflete na organização das escolas e, principalmente, na organização dos currículos das IES, inclusive na oferta de formação de professores. Dessa forma, ela distancia e aproxima regiões, revelando novas formas de interação para além da sala de aula e modificando os espaços de oferta e de procura na captura de mais acadêmicos. Entretanto, existe um vácuo, um distanciamento entre a formação dos professores e a prática, a decisão pedagógica na escola de educação básica, que está ausente no processo formativo e parece não atingir o conjunto de intenções que se preconiza.

Vivemos um momento histórico de reflexão sobre como deve ser a formação dos profissionais que atuam no campo educacional, particularmente no que se refere às diretrizes

curriculares na formação de professores da educação básica. São inúmeros os discursos que constituem a escola e seu currículo, definindo a forma como os professores significam o ensinar e o aprender, promovendo debates sobre reformulação de cursos de formação de professores, no sentido de adequá-los à nova legislação e à nova realidade social que se impõe em grau crescente.

Nesse contexto, [...] (2009, p. 103) defende que o currículo, enquanto “artefato social e cultural, é um amplo território de embates epistemológicos e/ou ideológicos”, que refletem determinações sócio-históricas e relações de poder na sociedade. Traz contribuições que se referem à busca de equilíbrio entre conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos, quando nos fala das racionalidades técnica e prático/reflexiva. Assim, na racionalidade técnica o professor é visto como “técnico, especialista que aplica rigorosamente, em sua prática diária, as regras advindas do conhecimento científico, acrescidas daquelas do conhecimento pedagógico”(p.89), enquanto que na racionalidade prática “pensa-se no professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma suas decisões e é criativo durante suas decisões pedagógicas”(p.89).

Nessa última lógica, proliferam as políticas educacionais expressas na legislação brasileira e documentos oficiais da última década. Aí observamos referências, normas e conceitos dando sustentação legal às mudanças previstas para a educação superior, especialmente no que se refere aos currículos da formação docente.

Questionamos: de que forma esses textos e exigências dos órgãos oficiais têm contribuído no processo de construção identitária, ética e política das IESs, que eventualmente têm o único propósito de cumprir quesitos mínimos exigidos pela política oficial? Como contribuem para romper com “enquadramentos” e promover efetivamente um percurso formativo numa perspectiva prático/reflexiva?

Segundo Popkewitz escreveu,

reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder (1997, p. 12).

O estudo da mudança social constitui um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e o que parece estável e “natural” em nossa vida

social. A partir destas reflexões de Popkewitz, entendemos que códigos da cultura de ensino são produzidos pela interação da profissionalização do conhecimento com interesses sócioeconômicos. Ou seja, a profissionalização pode ter sido uma das estratégias, não para dar autonomia aos professores, mas para organizar e padronizar os processos regulares.

Ainda que o foco central desta pesquisa seja a formação continuada de professores, busca-se estabelecer relações com temáticas que circulam no entorno, como, por exemplo, os resultados apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os dados do censo escolar que vêm aprimorando e abrindo mais indicativos de características dos professores brasileiros.

O professor no Brasil: fragmentos

O professor brasileiro se defronta com novas realidades e exigências a partir de medidas adotadas para o desenvolvimento de políticas educacionais de educação básica e superior, que são pautadas por resultados que comparam, destacam ou desqualificam e determinam que todos se encaixem no que é definido/normatizado pela média, traduzidas em exigência legal na definição de padrões mínimos, criando categorias e divisões, quando tanto se fala de inclusão.

Recentemente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou um Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Apresenta um conjunto de informações afirmando “a caracterização do cotidiano dos professores brasileiros é fundamental para a compreensão dos aspectos que condicionam seu trabalho pedagógico, a estrutura e a organização das escolas e as condições de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2009, p. 23-24).

Todavia, os indicadores vêm apontando lacunas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, a partir de Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que servem de referência aos sistemas de ensino. Estes evidenciam discrepâncias frente aos diferentes níveis de ensino, assim como entre anos iniciais e finais, onde apontam professores que não sabem por que seus alunos apresentaram melhores ou piores notas no IDEB, assim como não sabem o que fazer com resultados desta avaliação.

Perguntamos: Qual a relação da formação docente com a elevação nos índices de qualidade na educação básica (exemplo IDEB)? Qual formação necessária hoje para sanar problemas enfrentados na diversidade escolar se os índices ou a formação específica – preparo

pedagógico-didático dos professores da educação básica preocupam as IESs? Ou a formação volta-se apenas para a cultura geral no domínio específico de conteúdos em uma área de conhecimento?

Na busca de respostas considera-se importante conhecer aspectos do cotidiano dos docentes, conforme estudo exploratório sobre o professor brasileiro publicado em maio de 2009 (BRASIL,2009).

A informação sobre a área de formação superior de professores (2009,p.37), especificamente nos anos finais do ensino fundamental, ressalta que dos 579.271 professores com nível superior, 65.834 tem mais de um curso de graduação. Evidencia grande número de professores formados em Letras, Matemática, Pedagogia e História.

Existem especialistas em áreas específicas, mas nem sempre com condições de docência com os jovens de hoje. Dúvidas: por que os maiores problemas de reprovação, violência, indisciplina se dão nos anos finais, isto é, onde atuam professores por área de conhecimento e com adolescentes? Por que o IDEB mais baixo está concentrado nos anos finais? Será que o problema está na formação “inadequada” do professor? Será a falta de disciplina e vontade dos jovens? Será a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? Serão as novas tecnologias? Ou alguma lacuna na formação continuada desse professor? Ou ainda a grande quantidade de estagiários? Ou ainda a falta de formação pedagógica dos professores universitários nas licenciaturas? Ou, finalmente, o problema está no currículo escolar?

Ainda o estudo sobre o professor brasileiro traz informações da distribuição dos professores do Ensino Fundamental, Anos Finais por disciplina - com e sem Licenciatura- demonstrando falta de formação dos professores adequada à disciplina que lecionam, apontando: “essa diferença deve-se, muito provavelmente, à organização curricular, revelando as disciplinas mais frequentes e com maior carga horária”(BRASIL,2009, p.38) .

Tardif (2007) reflete sobre reformas na formação de professores nos últimos dez anos, assim como o lugar ocupado pelos saberes dos professores nesses modelos propostos afirma: “as reformas deixam em aberto a questão do saber dos professores vinculada à sua identidade profissional e ao papel que desempenham” (p. 303).

Nesse sentido, o mesmo autor aponta que a década de1990, foi marcada pela implantação de reformas e a década atual é marcada por tensões da função do professor na escola e na sociedade.

Diante disto, é necessário buscar compreender que saberes constituem o fazer pedagógico dos professores que atuam na educação básica. As perguntas: que relações se

estabelecem entre esses saberes e a produção do ensino e da pesquisa na universidade ou fora dela? Esses saberes têm contribuído para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal/profissional dos professores que atuam na educação básica, no âmbito da educação especial ?

Segundo Tardif (2007, p. 332), “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Trata dos saberes produzidos pelos pesquisadores na universidade e os saberes mobilizados e utilizados pelas práticas do ensino em todas as suas tarefas. Ele diz existir um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas” pelos professores universitários da educação que não pesquisam sobre suas próprias práticas.

A proposta de trabalho do autor constitui um discurso “em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida” (TARDIF, 2007, p. 224). Tardif e Lessard (2008, p. 91) auxiliam compreender melhor este vasto campo dos saberes. Eles nos dizem que “a divisão do saber aparece, não como causa, mas como resultado da divisão do trabalho. A divisão do saber em disciplinas, em campos de especialidade, em tipos de competências”, que não é apenas um fenômeno cognitivo ou científico, mas também eminentemente sociológico, que busca compreender o trabalho dos professores pelo ângulo das exigências que regem suas atividades, bem como suas vivências cotidianas.

Nesta perspectiva, a seguir uma análise da produção acadêmica dos alunos de pós-graduação em educação, com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES¹ e ANPED², que revelam temáticas que despontam e/ou ficam esquecidos pelos pesquisadores, fornecendo elementos que priorizam determinados campos do saber. Estado do conhecimento das produções científicas sobre formação continuada de professores no âmbito da educação especial Nesta seção uma síntese da produção do conhecimento a partir da revisão dos estudos na área de educação, com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES. Eles definem os campos de pesquisa com palavras específicas, que, de certa forma, podem também tornar-se uma limitação que afunila a vasta área de educação, que é interdisciplinar. Neste contexto, para este recorte de estudo as palavras utilizadas: formação continuada de professores e/em/na educação especial. Não foi estipulado período no filtro, entretanto

¹ Disponível no endereço <http://www.capes.gov.br>

²² Disponível no endereço <http://anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>

selecionou-se o material primeiramente pelos títulos, após resumos, dos quais fez-se outra seleção priorizando as pesquisas que se referem mais especificamente à formação de professores na/em educação inclusiva, educação especial, inclusão, deficiências, políticas de inclusão, que aleatoriamente estão nas pesquisas que aparecem na referida temática entre 1998 e 2009.

Também levantaram-se dados da temática nos anais das reuniões anuais do GT 8: Formação de Professores e GT 15: Educação Especial, no Portal da ANPED entre 2006 e 2010, seguindo os mesmos critérios anteriormente citados. Observa-se uma dissonância ao analisar resumos das pesquisas que constam nos anais do GT8: Formação de professores. Os trabalhos apresentados são majoritariamente voltados para a formação inicial, com maior recorrência ao curso de pedagogia, não havendo indicadores à formação continuada e na/em educação especial.

As pesquisas selecionadas e analisadas evidenciam a amplitude da temática e indicam subcategorias que explicitam os processos reveladores da aproximação/distanciamento das fronteiras entre a produção do ensino e da pesquisa e a prática da educação básica no âmbito da educação especial. De um modo geral, constata-se um agrupamento de estudos que se situa no campo referente às políticas públicas educacionais e à prática docente. Por um lado, apontam para a prioridade que a temática vem assumindo nas agendas de governo nas três esferas (municipal, estadual e federal), frente à formação de professores, com reflexões e análises a respeito de recentes políticas educacionais. Nesses estudos, um dos pontos centrais é a consideração do avanço nestas políticas educacionais de formação voltadas para a educação especial.

Por outro, apontam para a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva na maioria dos sistemas escolares, os quais apresentam processos de rupturas, descontinuidades e ausência de formação continuada de docentes que seja adequada às políticas educacionais destinadas a eliminar o distanciamento/descompasso entre estas esferas administrativas, a legislação nacional e programas de governo mais globais a serem definidos como estratégias para contemplar as demandas do século XXI. Apontam ainda que a falta de políticas claras e oferta de formação continuada impedem a transformação do processo educacional, bem como a transformação emancipadora da escola, indicando como fatores fortemente impeditivos para essa transformação as condições de trabalho e a cultura docente, a falta de flexibilidade estrutural de elementos como o tempo e espaços determinados pelas políticas e naturalizados pelas escolas, assim como a ausência de propostas/processos sólidos

de formação continuada, capazes de fazer emergir os sentidos existentes na prática docente e a epistemologia da mesma.

Constata-se igualmente que existe uma grande preocupação em tornar os professores mais autônomos em relação à inclusão escolar, através de formação continuada, trabalho colaborativo, reflexão sobre a prática pedagógica e estratégias de formação que concretizem a relação entre teoria e prática que se traduz nos contextos de atuação docente. Embora exista literatura sobre práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar, ela parece não chegar aos professores, como revela a preocupação com novas demandas da profissão, evidenciando a necessidade de formação docente na dimensão relacionada ao corpo, afeto e cognição.

Entende-se que a tônica das pesquisas sobre formação continuada de professores aqui analisadas está voltada com maior recorrência para recursos pedagógicos, formação pessoal e para e o trabalho de apoio em parceria entre professores/especialista/equipe diretiva, com demandas escolares específicas na formação em serviço, resultante do que determina a legislação na educação básica e educação especial, sendo que a maioria dos estudos estão relacionados a experiências desenvolvidas no âmbito municipal.

Neste contexto, os estudos indicam que, apesar do trabalho colaborativo entre professores e especialista apresentar resultados positivos, não é suficiente para que o docente se sinta preparado para atender alunos com determinadas deficiências, como surdez, deficiência mental, deficiência visual e paralisia cerebral, estudadas com mais recorrência nestas pesquisas. Explicando: a formação continuada oferecida não supre o que o professor necessita saber no âmbito da educação especial, indicando que essa prática só é possível por meio de outras estratégias que não são as do senso comum e não se enquadram nos padrões que os professores desenvolvem na escola de ensino regular.

Os discursos de formação docente nas políticas e programas do MEC e nas concepções teóricas e políticas que se refletem nas ações de formação de professores para a inclusão escolar podem estar produzindo efeitos na constituição dos professores, na forma como atendem essa demanda e que precisa dar conta da diversidade. Alguns resultados evidenciaram que a educação especial é representada de forma negativa e antagônica à inclusão escolar e que a produção de discursos sobre a Educação Especial vem sendo capturada por outros termos “inclusivos”, projetando um lugar que pode não ser o da Educação Especial.

As pesquisas mais recorrentes sobre a temática se desenvolvem na área da Educação Infantil e na Educação Física (PALATOX,2001; SOUZA,2008; RIBEIRO,1998; FONTES,2007; PORTO 2001). Elas se voltam para o contexto da ludicidade e a via corporal

para atingir os avanços na relação/construção do ensino-aprendizagem e podem estar encontrando outras vias para falar do crescimento/evolução do aluno, que não propriamente sobre as áreas de conhecimento ou sobre a evolução cognitiva, apontando para a possibilidade de contribuição da escola regular para a integração destes alunos com NEE através destas vias.

Em contrapartida, chama a atenção o fato de que são poucos os estudos que têm como objeto a política educacional para cursos em nível de pós-graduação lato sensu, tomada em forma de programa de gestão que se preocupe com a formação continuada dos professores, o que impossibilita constatar a existência de uma articulação entre a produção de conhecimento na academia e a prática docente na educação básica, pela pouca incidência.

Entretanto, das três pesquisas analisadas em nível de pós-graduação lato sensu, duas (MARQUEZINE, 2006; RIBEIRO, 2005) apontam que esta formação teve grande influência na entrada e permanência dos profissionais em organizações ou instituições, contratados para trabalhar direta ou indiretamente com indivíduos especiais. As pesquisas também evidenciam a carência de especialistas na área. Indicam igualmente a necessidade de reformulação e inovação de seus currículos prevendo estágios e maior acompanhamento ao professor na prática, e afirmam que o professor não sai apto e seguro para atuar na proposta do ensino inclusivo, enquanto uma (AGUIAR, 2006), volta-se para a formação continuada na construção da identidade do professor.

Uma das pesquisas (CAETANO, 2009), aponta para a necessidade de maior aproximação entre a Graduação e a Pós-Graduação na intenção de aproximar Ensino, Pesquisa e Extensão, além de reivindicar ajustes na formação inicial na perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência. Para os acadêmicos, o curso é a promessa de materializar a teoria na prática. Outra (ZANOTTO, 2002), busca entender a necessidade de oferta de formação contínua, para compreender o papel dessas ações de formação nas práticas docentes e como subsidiá-las.

Aparentemente existe um movimento circular entre prática pedagógica, políticas públicas e cultura escolar, onde a política de educação inclusiva encontra-se numa dimensão que parece não estar incorporada na prática do professor. Isto indica que a responsabilidade é vista como sendo sempre de outros – coordenação, direção, família, falta de equipamento, acessibilidade, adaptações, falta de planejamento, falta de avanço da inclusão – como uma saída para justificar valores e crenças não declarados em discursos, mas que orientam a prática dos professores.

De certa forma, esses valores e crenças podem estar desviando o foco de acreditar que o aluno é capaz, justificando a ineficiência da prática pedagógica no processo de inclusão. Um estudo (OLIVEIRA, 2006) indica que os professores só aceitam ter alunos com deficiência por estar previsto na lei vigente, não porque acreditam na possibilidade de inclusão/aprendizagem.

Paradoxalmente, um estudo (PIMENTEL, 2004) apresenta que a professora menos experiente formulou saberes da experiência mais sofisticados no contexto da educação inclusiva em relação à professora com mais tempo de carreira. Outro (MIRANDA, 2003) evidencia a dicotomia entre teoria e prática, a formação inicial precária, a formação continuada que não contribuiu para a transformação do saber/fazer pedagógico. Ainda outros estudos (LORA, 2000; CARNEIRO, 2006; NADAL, 2008) salientam a necessidade de melhorar a qualificação do professor, tendo como um dos indicadores a oferta de formação continuada de médio e longo prazo, pois em alguns casos a graduação deixa lacunas tornando necessária a revisão de conceitos, que podem ser retomados na formação continuada. Além disso, a mesma é considerada apoio contínuo ao educador e importante variação das estratégias formativas.

Estudos indicam também que a formação em serviço é necessária, mas não suficiente, pois a transferência do discurso para a prática não é automática, apesar do conhecimento da legislação da educação inclusiva, sendo as relações interpessoais uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos em práticas que visam à inclusão escolar (ZANATA, 2004; CARNEIRO, 2006; NADAL, 2008).

A educação inclusiva também é analisada, embora de modo menos recorrente, através dos dispositivos legais (DECHICHI, 2001), da regulamentação e da história da educação especial no Brasil, com referência a modelos internacionais, sendo a perspectiva sócio-histórica um dos referenciais teóricos mais frequentes, citando Vigotsky, entre outros autores (BARRETO, 2004; MIRANDA, 2003; LEITE, 2003; RIBEIRO, 1998; DECHICHI, 2001; PORTO, 2001).

Neste contexto, as pesquisas analisadas evidenciam a amplitude da temática que circula em torno das políticas públicas educacionais e a prática docente. Entretanto, também evidenciam as fronteiras que se estabelecem entre os saberes dos professores da educação básica e a produção do ensino e da pesquisa na universidade, que é o foco deste estudo. Nele, busca-se identificar se esses saberes têm contribuído para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal/profissional desses professores com alunos de educação especial.

Algumas perspectivas

Resultados não se apresentam ainda, mas caminhos a seguir. Pretende-se definir eixos norteadores para o exercício de análise a partir de determinadas políticas educacionais as quais de certa forma vêm evidenciando as fronteiras que se estabelecem entre os saberes dos professores da educação básica e a produção do ensino e da pesquisa na universidade.

Essas políticas educacionais criaram novas regras, cargos, nomenclaturas, reformulações de cursos, adaptações de IES, na educação básica e superior, bem como definiram os modos como ocorrem as articulações epistemológicas e políticas que podem estar determinando as formas que os professores atuam nas instituições de ensino. Num primeiro ensaio, evidenciam-se algumas unidades analíticas, a partir das quais pretende-se direcionar o olhar para o material empírico. São elas:

- Políticas públicas educacionais: estabelecidas desde a década de 1990, com foco na educação inclusiva, especialmente emergindo a partir de 2001 de forma articulada/desarticulada, ao que vem impondo os documentos oficiais, determinados nos diferentes artigos das diretrizes nacionais para formação de professores, para educação especial e para educação básica.

- Valorização do professor: apontada na política educacional (2005-2008) do município em análise, difundida na legislação atual, sobretudo na Emenda Constitucional nº 14 (FUNDEF); na Emenda Constitucional nº 53 (FUNDEB); na Resolução CNE/CEB nº 04/2010; no Decreto nº 6.755/ 2009; na Portaria Normativa nº 09/2009, entre outros documentos oficiais que expressam em seus artigos, os princípios da política nacional que se referem aos profissionais da educação e sua importância no processo educativo. Pressupõe como requisito de qualidade a „valorização dos professores“, com programas de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração, jornada de trabalho, entre outros. Contudo, o padrão desejado não condiz com a diversidade das diferentes regiões do Brasil, que operam em condições desiguais, especialmente no que se refere à remuneração e aos programas de formação.

- Formação inicial e/ou formação continuada: uma prática defendida como projeto de nação, articulada em regime de colaboração com estados e municípios, assim como pelas IES, na intenção de criar elementos constitutivos para operacionalizar diretrizes para implantação de programas de formação inicial e continuada para professores. Entretanto, nem sempre ficam claras as formas de oferta, adaptações, mudanças e os prazos dessa formação, mas explícita em seus textos, o lugar que o professor deve ocupar, regulando e agindo nas

dimensões técnicas, políticas e éticas, que limitam a articulação entre metas e estratégias de ação. Isso pode estar anunciando que os avanços na oferta de formação não eliminam os desafios, a falta de professores com formação adequada à disciplina que lecionam, os conflitos e tensões que circulam no interior das escolas, especialmente no preparo dos professores para atender o contexto da educação especial.

Assim a pesquisa, objeto deste artigo, está a cruzar/analisar documentos oficiais (leis, decretos, resoluções, portarias, PNE) que determinam a necessidade da Libras em todas as licenciaturas, que anunciam como deve ser o professor capacitado/especializado para atender a educação especial; que determinam programa emergencial de segunda licenciatura; que referenciam os programas para formação inicial e continuada de professores em grande parte de seus artigos.

Embora discursos oficiais visem a orientar um projeto de nação, cada ato normativo traduz a dimensão da implementação e institucionalização das políticas públicas, com um modo específico de regular, atingindo as diferentes etapas e modalidades educacionais em que se apresentam no interior das escolas. No entanto, muitas vezes falta articulação entre eles, tornando, assim, mais difícil seu cumprimento, apesar de terem como ponto comum a educação básica.

A tese que vai se desenhando, objetiva desvelar os saberes constituídos no processo de formação continuada, no âmbito da educação especial, apontando se têm contribuído para o crescimento pessoal/profissional dos professores de educação básica e como esses saberes são evidenciados na prática pedagógica dos mesmos.

O pressuposto é de que alguns saberes podem estar ausentes da academia e precisam estar constituindo os processos de ensino-aprendizagem no contexto da educação especial. Apesar do fortalecimento crescente das políticas educacionais para oferta de formação de professores, não se percebe que os problemas iniciais em relação à educação especial tenham sido superados, especialmente como processo de aprendizagem, preparo dos professores e transposição desse conhecimento para a prática pedagógica.

Referências

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. Caxambu/MG: 29ª Reunião Anual da Anped. GT 8 - Formação de Professores, 2006.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2004.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF.

_____. Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em:<http://www.inep.gov.br> Censo Educacional – Censos Especiais.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 jul. 2010.

CAETANO, Andressa Mafezoni. A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

DECHICHI, Claudia. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FONTES, Rejane de Souza. A educação inclusiva no Município de Niterói (RJ): Das propostas oficiais às experiências em sala de aula – O desafio da biocência. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

[...] 2009.

LEITE, Lúcia Pereira. A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: Um estudo em classe especial. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

LORA, Tomázia Dirce Peres. Professores especializados no ensino de deficientes visuais: Um estudo concentrado em seus papéis e competências. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

MARQUEZINE, Maria Cristina. Formação de profissionais/professores de educação especial: Deficiência mental e Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura escolar: Um olhar sobre a vida na escola. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: Trama da formação continuada em educação inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

PALATOX, Gabriel Humberto Muñoz. Intervenção político-pedagógica: A necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

PIMENTEL, Alessandra. Jogo e desenvolvimento profissional: Análise de uma proposta de formação continuada de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTO, Bernadete De Souza. Bola de meia, bola de gude: A criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. O jogo como componente da formação inicial e continuada de professores de educação especial. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

RIBEIRO, Maria Julia Lemes. Formação de professores: Conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005.

SOUZA, Joslei Viana de. Tutoria: Estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZANATA, Eliana Marques. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo (D). A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: Análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2002.