

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Fabíola Borowsky – PPGE/UFSC

As políticas da chamada educação inclusiva vêm crescendo nos últimos anos e disseminaram uma série de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) com orientações sobre o seu desenvolvimento para pessoas com deficiência. Muitos deles dirigem-se à formação continuada de professores para atuar nesta área. O objetivo deste trabalho é investigar quais correntes de pensamento dão sustentação para as propostas de formação continuada do MEC para professores da denominada educação inclusiva. Esta pesquisa, em andamento, constitui-se de análise documental, na qual estão sendo estudadas as publicações do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, produzidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC e integrantes do *Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. O material empírico é composto de seis cadernos, um CD e um DVD produzidos no ano de 2007. Com a análise parcial dos documentos, já podemos realizar alguns apontamentos que têm guiado o aprofundamento da pesquisa.

Palavras-chave: formação de professores, educação especial, políticas de inclusão.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este trabalho apresenta resultados parciais de minha dissertação de mestrado em andamento, que tem a orientação da Professora Dr^a Maria Helena Michels e integra a Linha de Pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

A referida pesquisa tem como objetivo investigar quais são as correntes de pensamento que dão sustentação para as propostas de formação continuada do Ministério da Educação (MEC) para professores da educação especial.

No Brasil, as reflexões sobre a chamada educação inclusiva passaram a ter maior força após a elaboração da Constituição Federal (1988), da Declaração de Salamanca (1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n^o 9.394 (1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

As discussões em torno do tema disseminaram uma série de documentos produzidos pelo MEC com orientações sobre o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais. Muitas publicações dirigem-se à formação continuada de professores para atuar nesta área. Dentre elas, encontra-se o material empírico que esta pesquisa investiga, qual seja, o curso de *Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, integrante do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, produzidos pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC).

A escolha deste material empírico deu-se devido ao fato de ele destinar-se a formação continuada de professores e, além disso, termos como hipótese que, dentre os programas do Ministério da Educação sobre formação continuada de professores para a educação inclusiva, esse seja o de maior alcance no Brasil.

Portanto, este estudo se dá através de análise documental, na qual são examinados os materiais que compõem o referido curso: seis livros, um CD e um DVD. Como suporte para a análise documental utilizamos as contribuições de Orlandi (1993, 1999 e 2001), Fairclough (2001) e Shiroma (2004 e 2005) que nos auxiliam a captar e interpretar o discurso político.

Em um balanço das produções sobre formação docente / formação de professores e educação inclusiva / educação especial existentes no Brasil, no qual analisamos vinte e três produções encontradas nos anais ANPEd¹, na Revista Brasileira de Educação, na Revista Brasileira de Educação Especial, nos anais da ANPEd-Sul² e no banco de dados da Rede Scielo³, encontramos apenas quatro pesquisas que são voltadas para a análise de cursos de formação docente na área da educação especial, nas quais os autores buscam realizar um estudo mais detido sobre do que está sendo ofertado em determinados locais de formação.

Tal dado nos indica que a maioria das pesquisas na área são voltadas para o exame da existência ou não de formação docente na área da educação especial em determinado contexto, denunciando a carência de formação. Além disso, muitas destas pesquisas destinam-se a analisar métodos e técnicas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, estudando sua eficácia ou trazendo relatos de experiência. Observou-se que há pouca referência sobre pesquisas que tratam do conteúdo que é ensinado em determinada formação ou quais as perspectivas teóricas de determinado curso, ou o que se objetiva socialmente com ele. Tais dados também motivam esta pesquisa.

O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Este curso, foco central de nossa análise, é oferecido para diversos municípios através de universidades ou centros de ensino que o solicitam ao MEC, por meio de editais que o mesmo disponibiliza. Atualmente o curso está ocorrendo via UAB (Universidade Aberta do Brasil), à distância com momentos presenciais. É considerado curso de extensão e tem carga horária de 180 horas.

O material que compõe o curso de *Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (AEE) é apresentado aos professores em uma caixa de papelão colorida com fotografias de crianças, contendo cinco livros, um CD e um DVD.

¹ Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, na qual foram pesquisados os grupos de trabalho Formação de Professores e Educação Especial.

² Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul.

³ Scientific Electronic Library Online - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha.

Os livros são coloridos e contém ilustrações e fotografias e estão organizados sob os seguintes títulos: *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*, *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez*, *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual*, *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental*, *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física*.

O CD contém seis audiolivros, com o mesmo conteúdo dos livros. Há um sexto livro, não encontrado impresso, disponível no web site do MEC e em forma de audiolivro intitulado *Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância*. O DVD contém cinco links de acesso aos vídeos do AEE.

Os livros de AEE são do ano de 2007 e apresentam o mesmo prefácio. Tal prefácio, assinado pela Secretária de Educação Especial do MEC Cláudia Dutra, assevera que a política de educação inclusiva do MEC

[...] pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular. (BRASIL, 2007)

O curso de *Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, conforme prefácio, tem ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará. Ele orienta o AEE nas salas de recursos multifuncionais e diz possibilitar “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9).

Este curso é desenvolvido na modalidade à distância⁴, com ênfase nas áreas da deficiência física, sensorial e mental e está estruturado para:

- trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos;
- introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado;
- desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2007, p. 9)

⁴ Há a participação da Secretaria de Educação a Distância do MEC na elaboração destes documentos.

Cada livro possui um grupo de elaboradores, exceto o livro *AEE – Pessoa com surdez* que possui apenas uma elaboradora. Os livros estão divididos em capítulos e alguns deles possuem autores distintos.

Com relação à estrutura do curso, o documento *Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e), mostra a seguinte tabela com as cargas horárias:

Tabela 2 – Estrutura do Curso

Componentes Curriculares	Carga Horária a Distância	Carga Horária Presencial (nos Pólos)	Carga Horária Total
Atendimento Educacional Especializado	11,5	3,5	15
Atendimento Especializado em Deficiência Mental	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Física	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva	34	3,5	37,5
Atendimento Especializado em Deficiência Visual	34	3,5	37,5
Trabalho Final do Curso (TCC)	11,5	3,5	15
Total de Horas	156	24	180

FONTE: BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância*. MEC/SEESP, 2007.

Esta tabela indica que aproximadamente 87% do curso tem sua carga horária organizada no ensino à distância e apenas 13% presencial.

Quanto aos componentes curriculares, mostra o seguinte:

Tabela 3 – Componentes curriculares do Curso

Componente Curricular	Carga Horária	Atividades em EAD
O Atendimento Educacional Especializado - AEE	15 hs	Estudos Teóricos e Práticos e video-aulas Discussões sobre Conceituação, Orientações Legais e Orientações Pedagógicas
AEE em Deficiência Mental	37,5 hs	Estudos Teóricos, Atividades práticas nas Escolas e videoaulas Discussões em Grupo das Intervenções em AEE em Deficiência Mental realizadas nas Escolas. Avaliação Parcial Elaboração do Trabalho Final
AEE em Deficiência Física	37,5 hs	Estudos Teóricos, Atividades Práticas nas Escolas e videoaulas Discussões das Intervenções em AEE em Deficiência Física realizadas nas Escolas Avaliação Parcial Elaboração do Trabalho Final
AEE em Deficiência Auditiva	37,5 hs	Estudos Teóricos, Atividades Práticas nas Escolas e videoaulas Discussões em Grupo das Intervenções em AEE em Deficiência Auditiva realizadas nas Escolas. Avaliação Parcial Elaboração do Trabalho Final
AEE em Deficiência Visual	37,5, hs	Estudos Teóricos, Atividades Práticas nas Escolas e videoaulas Discussões em Grupo das Intervenções em AEE em Deficiência Visual realizadas nas Escolas Avaliação Parcial Elaboração do Trabalho Final
Apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso	15hs/aula	Reunião dos Professores-Alunos do Município-Pólo para apresentação do TCC. Escolha dos TCCs que comporão uma Publicação Avaliação Final
Total	180hs/aula	

FONTE: BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância*. MEC/SEESP, 2007.

O documento ainda ressalta que a educação a distância na formação de professores tem sido bastante divulgada, pois traz várias vantagens, entre as quais: formação para um maior número de pessoas, independentemente do espaço físico; o professor-aluno pode planejar seu tempo de dedicação aos estudos, podendo conciliar as atividades de estudo com as atividades particulares e profissionais; abrange uma grande extensão territorial. (BRASIL, 2007e)

O *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, do qual o curso de *Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* faz parte, surgiu no ano de 2003 e, até o ano de 2007, havia formado 94.695 profissionais da

educação⁵. Este programa organiza-se através de municípios-pólo que disseminam a política de educação inclusiva para os municípios chamados de abrangência. O município compromete-se, através de convênio, a realizar o um seminário local (*Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que é considerado um curso de formação de gestores e multiplicadores, com carga horária de 40 horas) e a implementar a política nacional de inclusão (fornecer orientação aos gestores dos municípios de abrangência quando solicitado).

O objetivo desta formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino é, segundo o site, torná-los

[...] capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826).

Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-pólo distribuídos pelo País e desde 2003 atendeu a 5.564 municípios.

Após as primeiras apreciações do material empírico, percebemos a autoria diferenciada em cada livro e elaboramos uma tabela contendo todas as referências utilizadas em todos os livros para poder verificar quais referências eram mais recorrentes nos textos e iniciar a análise por aqueles autores mais citados, que poderiam formar a base teórica dos livros.

Para nossa surpresa, encontramos a repetição de apenas quatro autores, sendo que a repetição ocorria poucas vezes. Além disso, detectamos uma imensa variedade de autores. A tabela abaixo sintetiza tal situação:

⁵ Conforme informações disponibilizadas no *web site* da SEESP.

Tabela 1 – Quantidades de referências encontradas.

	Livro AEE Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas	Livro AEE Deficiência Mental	Livro AEE Pessoa com Surdez	Livro AEE Deficiência Física	Livro AEE Deficiência Visual	Orientações Gerais e Educação a Distância	Total de referências diferentes encontradas
Quantidade de referências diferentes encontradas em cada livro	36	27	26	20	18	3	130

Fonte: *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007).

Lembramos que para este cálculo foram considerados os autores (e não as obras) citados em referência e sem contar as repetições.

Após esta primeira análise conjunta dos livros, verificamos que eles têm autores diferentes e alguns se repetem em dois ou mais livros. Além disso, os livros são divididos em capítulos, alguns de autores diferentes no mesmo livro e outros em que estes se repetem. Segue abaixo um quadro contendo os livros e seus autores e a indicação dos capítulos dos quais participam.

	Livro AEE Deficiência Mental	Livro AEE Pessoa com Surdez	Livro AEE Deficiência Visual	Livro AEE Deficiência Física	Livro AEE Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas	Livro AEE Orientações Gerais e Educação a Distância
Adriana L. Limaverde Gomes	Capítulo 2					
Anna Costa Fernandes	Capítulo 3					
Carolina R. Schirmer				Capítulo 5		
Cristina Abranches Mota Batista	Capítulo 1					Capítulo 1
Dorivaldo Alves Salustiano	Capítulo 3					
Edilene Aparecida Ropoli						Capítulos 1 e 2
Elizabet Dias de Sá			Capítulos 1 e 3			
Eugênia Augusta Gonzaga Fávero					Capítulos 1 e 2	
Izilda Maria de Campos			Capítulos 1 e 2			
Luisa de Marillac P. Pantoja					Capítulo 2	
Maria Teresa Eglér Mantoan	Capítulo 1				Capítulos 2 e 3	Capítulo 1

Mirlene Ferreira Macedo Damázio		Capítulos 1, 2, 3 e 4				
Myriam Beatriz Campolina Silva			Capítulo 1			
Nádia Browning				Capítulo 6		
Rita de Cássia Reckziegel Bersch				Capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9		
Rita Vieira Figueiredo	Capítulos 2 e 3					Capítulo 1
Rosângela Machado				Capítulos 1, 2, 4 e 7		

Quadro 1: Os livros e seus elaboradores. Fonte: *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007).

Destacamos os autores que participam de dois ou mais livros: Cristina Abranches Mota Batista participa da elaboração do capítulo 1 do livro *AEE – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007) e do capítulo 1 do documento *AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e); Maria Teresa Eglér Mantoan participa da elaboração do capítulo 1 do livro *AEE – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007), do capítulo 1 do documento *AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e) e dos capítulos 2 e 3 do livro *AEE - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b); Rita Vieira Figueiredo participa da elaboração dos capítulos 2 e 3 do livro *AEE – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007) e do capítulo 1 do documento *AEE - Orientações Gerais e Educação a Distância* (BRASIL, 2007e).

Percebemos também que as referências bibliográficas utilizadas nos livros são bastante variadas, sendo que apenas quatro autores se repetem em dois ou mais livros. Em alguns livros há capítulos fechados, com referências próprias e autoria diferenciada para cada um deles. Representando esta análise, elaboramos o seguinte quadro que contém os autores de referência que se repetem em dois ou mais livros:

	Livro AEE Deficiência Mental			Livro AEE Pessoa com Surdez				Livro AEE Deficiência Visual			Livro AEE Deficiência Física	Livro AEE Orientações Gerais e Educação a Distância		Livro AEE Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas		
	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 4	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3		Cap. 1	Cap. 2	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3
BUENO, José Geraldo Silveira.				X	X											X
PIERUCCI, Antonio Flávio.				X												X
FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga											X			X		
MANTOAN, Maria Teresa Eglér.											X			X		X

Quadro 2: Autores de referência que se repetem em dois ou mais livros. Fonte: *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007).

Destes autores, são citadas mais de uma obra, como veremos abaixo:

	Livro AEE Pessoa com Surdez				Livro AEE Deficiência Física	Livro AEE Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas		
	Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3	Cap. 4		Cap. 1	Cap. 2	Cap. 3
BUENO, José Geraldo Silveira. <i>Diversidade, deficiência e educação</i> . Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. n° 12, p. 3-12, julho-dezembro, 1999.	X	X						
BUENO, José Geraldo Silveira. <i>Educação inclusiva e escolarização dos surdos</i> . Revista Integração. Brasília: MEC. n° 23, p. 37-42, Ano 13, 2001.	X							
BUENO, José Geraldo Silveira. <i>A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular</i> . Revista – Temas sobre desenvolvimento – Vol. 9, n. 54. jan/fev, 2001.								X
FÁVERO, Eugênia A. G. <i>Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade</i> . Rio de Janeiro: WVA, 2004.					X	X		
FÁVERO, Eugênia A. G.; SANTA ROSA, Rose. O papel do Ministério Público na fiscalização do ensino. In: FERREIRA, Dâmares (Coord.). <i>Direito Educacional em Debate</i> . Vol. 1. São Paulo: Cobra Editora, 2004 (p. 99 a 112).								
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>A Tecnologia Aplicada à Educação na Perspectiva Inclusiva</i> . Mimeo.					X			
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>O direito de ser, sendo diferente, na escola</i> . In: Revista de Estudos					X			

Jurídicos. Brasília, nº 26, jul./set., 2004.								
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?</i> São Paulo: Editora Moderna, 2003.						X		X
MANTOAN, Maria Teresa E.; BATISTA, Cristina Abranches Mota. <i>Educação Escolar: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental</i> . Brasília: MEC/SEESP, 2005.						X		
MANTOAN, Maria Teresa E. QUEVEDO, Antônio Augusto Fasolo e DE OLIVEIRA, José Raimundo (orgs). <i>Mobilidade, comunicação e Educação: desafios à acessibilidade</i> . Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.								X
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit intelectual</i> . Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.								X
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Todas as crianças são bem-vindas à escola!</i> Apostila. Campinas – SP: Unicamp, 1997.								X
MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Ensinando a turma toda – as diferenças na escola</i> . Pátio – Revista pedagógica. ARTMED, Porto Alegre, ano V, n. 20, fev-abr, 2002 (p. 18-28).								X

Quadro 3: Autores de referência e suas diferentes obras citadas. Fonte: *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007).

Esta análise geral dos documentos nos trouxe alguns questionamentos e nos sugere algumas reflexões.

Inicialmente, o fato de o curso ser oferecido na modalidade à distância nos remete a questionar esta formação, já que a educação à distância pode ser uma forma de baratear a formação e disseminá-la ao maior número de pessoas possível, implicando no seu aligeiramento e precarização. De acordo com Malanchen (2007, p. 168)

Com a projeção da EAD, completa-se mais um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formado com “aligeiramento” teórico, por meio de aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que vêem na EAD um filão muito rentável.

Outro aspecto relevante a destacar é o fato do material do curso ser dividido por áreas de deficiência. Tal dado pode indicar que a proposta de formação está baseada em diagnósticos e estes determinam a educação dos sujeitos. Revela-se aí, uma perspectiva clínica, também denominada por Jannuzzi (2004) de médico-pedagógica. Tal perspectiva faz parte de um grupo de concepções acerca do deficiente que se centram na manifestação orgânica da deficiência.

O fato de terem capítulos distintos, com referências e elaboradores distintos, alguns fechados em si mesmos com referências bibliográficas próprias, diferentes dos demais capítulos, pode nos sugerir que o grupo de autores elaboradores do livro seguirem perspectivas diferentes. O fato de elaborarem uma proposta juntos nos leva a questionar se existem proposições contraditórias ou incoerentes nos livros. Parece haver uma fragmentação do conhecimento ou ecletismo teórico. Duarte (2001) nos ajuda a pensar sobre isso, pois alerta para o ecletismo na interpretação de certas teorias, quando misturam-se diferentes correntes teóricas.

Analisando o prefácio dos livros (que, como já dito, é o mesmo para os seis livros), também fazemos alguns questionamentos acerca de algumas afirmações.

A afirmação de que a política de educação inclusiva do MEC pressupõe a “transformação do Ensino Regular” (BRASIL, 2007, p. 9) como um todo nos leva a refletir se o AEE na escola é suficiente para “transformar” o ensino regular e garantir a educação de alunos com deficiência. Indagamos o que esse material está denominando de transformação. Não compreendemos que a escola possa sofrer mudanças por dentro dela mesma, sem que haja uma transformação da sociedade.

O texto diz que o curso orienta o AEE nas salas de recursos multifuncionais e visa possibilitar “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9). Tal frase nos faz pensar sobre certa responsabilização do professor a respeito das mudanças na escola, já que é ele que deve “rever suas práticas”. Evangelista e Shiroma (2007) em seu estudo intitulado “Professor: protagonista e obstáculo da reforma” nos auxiliam na compreensão de tal questão. As autoras mostram a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras e o modo como esses organismos procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente. Amplia-se

assim o controle sobre a categoria do magistério e sua potencial capacidade de opor-se às reformas e ao Estado. (EVANGELISTA E SHIROMA, 2007)

Além disso, podemos indagar quais são esses “novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9). Será que são realmente novos? Michels (2008) desenvolveu estudos que indicam que a formação de professores, no que se refere ao atendimento educacional de alunos com diagnóstico de deficiência, apresenta-se de maneira paradoxal, pois ainda encontra-se uma formação docente de perspectiva clínica como sustentação para o trabalho escolar com alunos com deficiência, quando a proposta deveria ser de desenvolver processos de escolaridade para esses sujeitos. Ou seja, tem-se a reiteração de antigos modelos pedagógicos de trabalho com o aluno deficiente.

Finalizando esta primeira análise, ressaltamos que já foi possível perceber, que os livros não fazem referência à sociedade em que os alunos estão inseridos, ou que a própria escola está fazendo parte. Também não há referências ao Estado ou às políticas educacionais. Os textos não apontam considerações históricas sobre a educação, nem tampouco econômicas e políticas. Sobre estas evidências, Moraes (2001) nos auxilia a compreender o que vem ocorrendo com as pesquisas em educação na era da chamada pós-modernidade. A autora alerta para o ceticismo epistemológico evidenciado nas pesquisas e que se prolonga para os campos ético e político.

Estou convencida que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, ao obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda. (MORAES, 2001, p. 18)

Penso que tais indícios acarretam direta interferência nos documentos de políticas analisados, visto que estes são escritos por um grupo de intelectuais pesquisadores da educação.

As mudanças necessárias na educação, segundo os textos, não estão na sociedade, mas na escola, ou mais especificamente no AEE que a escola oferece. Por isso, observamos nos livros bastantes fotografias, ilustrações, sugestões e relatos de técnicas de trabalho, métodos e recursos materiais. Percebemos, desta forma, que a educação dos alunos com

deficiência é entendida como um problema de ordem técnica e que, como tal, pode ser resolvido com técnicas de AEE.

Estas foram as primeiras aproximações ao material analisado. Com o aprofundamento do estudo, evidenciaram-se algumas correntes de pensamento presentes nos documentos, as quais serão exemplificadas sucintamente a seguir.

AS CORRENTES DE PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Sobre a concepção de aprendizagem, observa-se a predominância da teoria construtivista na proposta de formação de professores, como o exposto no livro referente a deficiência mental:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autoregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. (BRASIL, 2007, p. 17)

Nesse sentido, as pesquisas de Duarte, como a intitulada *As Pedagogias do “Aprender a Aprender e Algumas ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento* (2001_b) estão subsidiando nossa análise, visto que o autor desenvolve a idéia de que no grupo das pedagogias do chamado “aprender a aprender” (que envolvem o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” e a teoria das competências), são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.

Ainda sobre a aprendizagem, os documentos indicam que:

Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor comum e especializado.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes idéias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele.

Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 17)

Percebemos aqui uma incoerência: ensinar é considerado ato coletivo e aprender é entendido como individual. Parece haver um entendimento de ensino e aprendizagem como dissociados.

Sobre a afirmação de que o sujeito é quem regula sua aprendizagem, Duarte (2001_b) aponta que numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

Na visão inclusiva, segundo os documentos

[...] não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou deverá aprender a partir de currículos adaptados para suas necessidades, segundo a decisão do professor ou do especialista. [...] Na verdade, é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual. Resumindo, cabe ao aluno individualizar a sua aprendizagem [...]. (BRASIL, 2007b. p. 49)

Evidencia-se novamente a perspectiva construtivista de que o aluno deve se adaptar ao novo conhecimento, regulando e individualizando sua aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Duarte, quando defende que

[...] as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. [...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. (DUARTE, 2001_b, p. 36-37)

Os documentos trazem que uma proposta pedagógica inclusiva norteia-se pela base nacional comum (LDBEN) e pode se referendar na educação não-disciplinar (Gallo, 1999)⁶, cujo ensino se caracteriza por: formação de redes de saberes; transversalidade

⁶ GALLO, S. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: N. Alves (org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, (pp. 17-43), 1999.

curricular; descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento; ambientes polissêmicos. (BRASIL, 2007b) Esses eixos que, supostamente, guiam a proposta a ser desenvolvida em uma perspectiva inclusiva, nos possibilitam relacioná-los a reforma educacional proposta não somente para alunos com deficiência, mas para todos, como aquelas enunciadas por Cesar Coll na Espanha que muito influenciou a reforma educacional no Brasil nos anos de 1990 e que segue a linha construtivista.

O caderno *AEE – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007f), ao final, apresenta a defesa de que:

Neste sentido, é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de frequentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira. (BRASIL, 2007f, p. 21)

Novamente, encontramos aqui a presença de eixo da reforma educacional (ação-reflexão-ação) presente nas proposições para a educação geral que merecem ser mais bem analisadas no decorrer dessa investigação.

É explicitado nos documentos que os objetivos do AEE são:

[...] propiciar aos alunos com deficiência mental condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/ experiência – regulações automáticas para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente – regulações ativas, também descritas por Piaget. (BRASIL, 2007, p. 22)

Percebemos, no primeiro parágrafo da citação acima, o reforço da idéia de que o aluno deve “aprender a aprender”, na linha Piagetiana.

Dessa forma, é apontado que o AEE deve “[...] propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 25), ratificando a idéia de que o aluno é que deve construir sua inteligência.

Nesta perspectiva,

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas

de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 27)

Mais uma vez, percebemos que o documento considera a aprendizagem como algo individual, que ocorre de maneira isolada e independente em cada indivíduo.

Além da perspectiva construtivista detectada nos documentos como uma das correntes de pensamento que permeia esta proposta política, podemos encontrar outras vertentes teóricas, as quais estamos estudando e ainda não serão aqui detalhadas.

A concepção médico-pedagógica da educação especial, ou seja, aquela centrada em diagnósticos, está sendo por nós investigada, principalmente com as contribuições de Jannuzzi (2004). Além disso, percebemos a forte determinação da psicologia no documento. Jannuzzi (2004) também nos ajuda a entender tal evidência quando aponta que o avanço da psicologia no Brasil se deu na década de 1930 e as teorias de aprendizagem psicológicas passaram a influenciar fortemente a educação, seja a geral, seja a relacionada aos deficientes. A autora denomina esta concepção como Psicopedagógica e salienta “[...] a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino. [...] Nessa época, o eixo da educação desloca-se do médico para o psicólogo.” (JANNUZZI, 2004, p. 12). A influência da pedagogia tecnicista, seguida de um instrumentalismo também vem sendo explorada, contando com as contribuições de Saviani (2008), que nos propicia compreender historicamente como estes movimentos ganham força na pedagogia brasileira.

Com esta breve exposição de uma das correntes de pensamento preponderante nos documentos em estudo, voltamos a indagar a respeito do enunciado nos objetivos do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Os documentos anunciam que este curso fornece ao professor os “novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9). Questionamos então quais seriam estes novos referenciais? Seriam eles realmente novos? Tal problema acompanha-nos no seguimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007b.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007c.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007d.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em 03/05/2009.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007f.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

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

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em 09/06/2009

BRASIL. MEC. INEP. *LDBEN 9394/96* que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “Aprender a Aprender e Algumas ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento*. In: XXIV REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001b, Caxambu. Anais. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em 20/09/2009.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez., 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *Algumas concepções de educação do deficiente*. Ver. Bras. Ciênc. Esporte. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25. maio, 2004.

MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007.

MICHELS, Maria Helena. *Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar*. Texto apresentado no IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Gramado, RS, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. Revista Portuguesa de Educação, v.14, n.1, 2001.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Discurso fundador*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

SAVIANI, Demerval. *História da idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. ; EVANGELISTA, O. *Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional*. Florianópolis, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.