

UMA POSSIBILIDADE DE ESCOLA PARA TODOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

A POSSIBILITY OF SCHOOLING FOR ALL: CONTINUING EDUCATION FOR THE SPECIAL EDUCATION TEACHER

Mônica Cristina Martinez de MORAES²

RESUMO

A educação, prática fundamental da vida humana, apresenta-se marcada pela compreensão e pelos interesses que os grupos humanos revelam em determinada situação, ora conservando o saber existente, ora criando um novo saber. A tentativa de converter em prática o discurso da democratização da educação escolar traz em si contradições e desafios. Novos panoramas se configuram, alternativas têm sido criadas e desenvolvidas na tentativa de possibilitar educação para todos. Este artigo pretende sensibilizar o leitor a respeito de uma possibilidade de escola para todos, a partir da construção de novas relações no cotidiano escolar, por meio da formação continuada de professores em Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Continuada; Escola para todos.

ABSTRACT

Education, a fundamental practice of human life, is marked by how human groups reveal their understanding and interests in specific situations, either maintaining existing knowledge or creating new knowledge. Trying to convert the discourse of schooling for all into practice brings forth contradictions and challenges. New panoramas are designed, and alternatives created and developed, in the attempt to make education a reality available to all. This paper intends to make the reader sensitive to the possibility of schooling for all on the basis of building new relations in the daily school experience, through continuing education for teachers on Special Education.

Key words: Special Education; Continuing Education; Schooling for all.

⁽¹⁾ Artigo baseado na Dissertação de Mestrado intitulada "Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial" Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

⁽²⁾ Professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas / FE e Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP.

Acredito na educação como prática fundamental da vida humana, e entendo que ela acompanha toda a produção da humanidade ao longo de sua história; apresenta-se marcada pela compreensão e pelos interesses que os grupos humanos revelam em determinada situação, ora conservando o saber existente, ora criando um novo saber. Além disso, como prática humana, cabe lembrar seu caráter provisório, de contínua construção, uma vez que decorre da interiorização e elaboração da realidade, disponível e distribuída socialmente.

Procurando marcar seu espaço, a educação buscou e assumiu concepções de ciência e pesquisa que ainda não possibilitaram a superação das práticas sociais que não contemplam a diversidade do ser humano. Se considerarmos a educação como prática social, entendemos que seu estudo não pode estar dissociado de uma ação transformadora e, portanto, ciência e pesquisa nesse contexto deveriam ser entendidas como a compreensão das dimensões da vida humana e, conseqüentemente, a própria ação educativa. Essa concepção indica que educação-ciência-pesquisa são atividades indissolúveis.

Assim, hoje, um novo panorama se configura e buscam-se os princípios da equidade, da diversidade e da singularidade, na tentativa de superar práticas que bem pouco possibilitaram a educação para todos.

Mas, que modelo de educação, ciência e pesquisa atenderia a essa necessidade? Ou, como fazer educação, ciência e pesquisa sem que elas se realizem compartimentalizadas e “... numa estratosfera situada acima de atividades comuns do ser humano ... em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade” (Ludke & André, 1986).

Alcançar transformações na práxis educativa tem sido busca constante dos educadores brasileiros preocupados com a construção de uma sociedade melhor que a que temos agora, que respeite a singularidade de cada pessoa ao

mesmo tempo em que possibilite a participação coletiva. Alternativas têm sido criadas e desenvolvidas nos mais diversos ramos da educação, desde a docência aos órgãos de gestão das políticas públicas, passando pelos níveis de ensino e pelas modalidades educacionais.

Por isso, a tentativa de converter em prática o discurso da democratização da educação escolar traz em si contradições e desafios.

Contradição, se a proposta política diz respeito à oferta de educação que não considera a identidade sócio-cultural da comunidade a que se destina descaracterizando a integração do currículo ao cotidiano da comunidade e comprometendo o avanço do conhecimento, assim como, tornando difícil a promoção de mudanças de atitudes sociais que possibilitem às pessoas novas relações de vida. Fica evidente, aqui, que uma proposta político-educacional desta natureza não exercerá a mediação entre a conservação de dados do saber adquirido e a criação, subentendida como a crítica, a negação ou até a substituição do saber existente.

Desafio, já que nem a oferta de vagas em número suficiente de escolas contemplará a possibilidade de educação escolar para todos, nem um currículo único, intransigente, afastará a prática pedagógica destinada a uma clientela apenas imaginada. Nesse sentido, Sanfelice (1987) já apontava que:

“... uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou físico e mentalmente diferenciada (...), será teoricamente democrática e na prática discriminadora”.

Políticas públicas de educação pressupõem ações governamentais de planejamento e execução. Planejamento, na esfera pública, refere-se a decisões políticas cujo pano de fundo é de fins sociais e econômicos e, também, de exercício do poder. O primeiro passo, então, seria entender que educação não é privilégio. É, sim, direito que deve ser assegurado pelo poder

público e o quadro atual da educação precisa ser mudado. Esse processo inclui a Educação Especial.

Considerada até bem pouco tempo um sistema paralelo de educação, responsável pelo atendimento de crianças deficientes, essa modalidade educacional tem sido (re)orientada por caminhos ainda bem pouco conhecidos, ao menos, no Brasil. Além do desconhecimento, pesa sobre nós uma tradição, quase medieval, de olhar o diferente; o personagem de Victor Hugo é auxílio para entendermos tal situação:

“É certo que o espírito se atrofia num corpo defeituoso. Quasímodo sentia apenas mover-se em seu íntimo uma alma feita à sua imagem. Seu cérebro era um meio particular; as idéias que o atravessavam saíam todas torcidas. A reflexão proveniente dessa refração era necessariamente divergente e desviada.

O primeiro efeito desta fatal organização era turvar-se-lhe a vista que lançava sobre as coisas. (...)

O segundo efeito da sua desgraça era torná-lo mal. Era mal porque era selvagem, e selvagem porque era feio. (...) (HUGO, 1996).

Por isso, este artigo pretende sensibilizar o leitor a respeito de uma possibilidade de escola para todos a partir da construção de novas relações no cotidiano escolar por meio da formação continuada de professores em Educação Especial. Não pretendo apresentar um modelo de escola, tão pouco um modelo de formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Pretendo sim, apresentar uma possibilidade de construção, se não de novas relações no cotidiano escolar, pelo menos um novo olhar.

Entendo que a questão da formação continuada de professores, no âmbito deste artigo, não está relacionada ao fracasso ou a má qualidade em sua formação inicial. Está, antes de tudo, evidenciada nas relações entre as concepções de educação e Educação Especial

e no pressuposto da formação continuada de professores como condição para o desenvolvimento de alternativas de trabalho pedagógico que rompam com os modelos social e historicamente estabelecidos.

O desenvolvimento de um novo modelo de Educação Especial vem acompanhando correntes internacionais de estudo científico desta área, bem como vem se constituindo nas e pelas iniciativas político pedagógicas em nosso país. De outro lado, propostas de formação continuada de professores como possibilidade de intervenção no contexto educacional vêm (re)formando a escola e criando condições para que essa escola seja, de fato, para todos.

Cabe lembrar aqui que a perspectiva da escola inclusiva ratifica a necessidade que tem nosso país de constituir a democracia e a cidadania de fato. Por isso, entendo que projetos de formação continuada precisam estar colocados no cerne de projetos pedagógicos, sejam eles de escola, de programas, de serviços ou outras instâncias educativas.

Embora seja bastante atual a discussão sobre a formação continuada de professores, a preocupação com o tema é encontrada em Kramer (1989), vinculada à questão da melhoria da qualidade de ensino. Naquele momento, a autora identificou as situações encontradas na escola com a dificuldade dos professores em se inserirem nesse contexto de forma a transformá-lo. Essa percepção vem colaborar com a preocupação deste artigo em não associar a necessidade da formação continuada ou em serviço dos professores ao fracasso da formação inicial. O que pretendo é buscar outros motivos ou argumentos para justificar a importância de programas de formação continuada de professores, e um deles, para este artigo, é “... a identificação das práticas desenvolvidas na escola como situações marcadas por conflitos, confrontos, contradições ...” e a transformação das representações construídas nesse contexto.

Seria difícil imaginar que sem um constante desenvolvimento de sua formação o professor poderia interagir nesses conflitos, confrontos e

contradições. Ainda que sua formação inicial tenha contribuído para o entendimento da prática pedagógica como prática social, e por consequência o papel da escola como formadora da cidadania e do professor como agente indispensável nesse processo, essa mesma tendência indicaria a necessidade de uma formação contínua para o educador uma vez que o contexto escolar é dinâmico, como dinâmicas são as relações humanas.

Embora falando da formação inicial de professores, reporto-me às contribuições de Nóvoa (1992), que têm influenciado significativamente a compreensão e o traçado das perspectivas na formação continuada de professores.

Nóvoa (1992) reconhece “... as fragilidades científicas e as dificuldades para desenvolver programas de qualidade e inovadores...” para a formação de professores. Entretanto, aponta três pressupostos em relação aos quais devem se organizar programas de formação de professores: desenvolvimento pessoal, produzindo a vida do professor; desenvolvimento profissional, produzindo a profissão docente e desenvolvimento organizacional, produzindo a escola.

O pressuposto do desenvolvimento pessoal nos leva a entender que “... estar em formação implica um investimento pessoal (...) com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992). Isso indica a necessidade de que os programas de formação de professores considerem e invistam na relação existência-experiência, estando o professor construindo ativamente sua formação.

Quanto ao desenvolvimento profissional, importa formar professores na perspectiva de uma prática docente que siga para além das técnicas e dos métodos produzidos fora do domínio profissional, que na maioria das vezes apenas dogmatiza o trabalho docente, entendendo que “... as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas...” (Nóvoa, 1992).

A questão do desenvolvimento organizacional leva-nos a acreditar que as mudanças tão desejadas e esperadas no interior de nossas escolas dependem diretamente do trabalho docente, vinculado e articulado com essas instituições e a seus projetos pedagógicos pois, “... hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento” (Nóvoa, 1992).

Reporto-me, também, a Pimentel (1992) que identifica três dimensões fundamentais a um professor: “... dimensão dos conteúdos, dimensão das habilidades didáticas e dimensão das relações situacionais ...”, sendo que “... essas dimensões têm todas a mesma relevância e deverão interagir em harmonia.” Tais dimensões dariam ao professor condições de exercer sua prática docente de forma a superar posições cristalizadas, estabelecidas no próprio trabalho cotidiano realizado sem a percepção do papel social da educação, o papel do professor e da escola.

Indica Pimentel (1992) que a dimensão dos conteúdos diz respeito ao domínio amplo, profundo e atualizado do conhecimento específico da área e suas relações com outras áreas do conhecimento. A dimensão das habilidades didáticas supõe que o professor participe do processo de construção do conhecimento por seus alunos, sendo mediador das relações entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser aprendido, buscando caminhos metodológicos próprios capazes de propiciarem clareza de intenções e ações. Quanto à dimensão das relações situacionais, entende que se envolvem aí as tramas mais difíceis e resistentes do tecido da educação, principalmente a escolar; é na dimensão das relações situacionais que estão implicados o estigma, o preconceito, as representações sociais, pois é aí que se encontra o homem. Não apenas o homem ser biológico, mas o homem que se transforma em ser social nas e pelas relações com o próprio homem. Transitar nesse domínio torna-se a aventura mais desafiante da educação.

Que características, então, teria um projeto de formação continuada de professores?

Apesar da defesa que se faz da existência de uma política de formação continuada ou em serviço dos professores, fica clara a necessidade de estabelecermos que formação é essa que se pretende. Para estabelecer os referenciais para um projeto de formação continuada de professores, busquei, aqui, o auxílio dos referenciais de Nóvoa (1992) e de Pimentel (1992).

Um projeto de formação continuada de professores deve ter como objetivo principal possibilitar a transformação das representações por eles vivenciadas no cotidiano escolar. Dá-se, então, que é nesse cotidiano vivido pelos professores que são construídas as representações acerca de si mesmo, do outro e das instituições. Por isso é que o projeto de formação continuada de professores deve, necessariamente, passar pelas camadas do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. A relação entre o pessoal, o profissional e o institucional, sugeridas por Nóvoa (1992), conduz-nos à importância do investimento na escola e seu projeto educacional, pois

“O projeto de escola é a articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar sua função social. (...) ao definir intenções, identificar e analisar as dificuldades que vão se apresentando, os educadores estabelecem relações, apontam, metas e objetivos comuns, vislumbrando pistas para melhorar a própria atuação. Desta forma, estarão tecendo, no coletivo, o projeto que será o fio articulador para o trabalho de toda a escola, na direção que se pretende.” (CENPEC, n. 4/Projeto de Escola, 1996: 2-3, apud Braga, 1997).

Entendo que a transformação das representações sobre as situações do cotidiano escolar, proporcionada pelo projeto de formação de professores, deve ser evidenciada na práxis pedagógica na dimensão dos conteúdos, das habilidades didáticas e das relações situacionais, e que pode se configurar nos seguintes indicativos:

- a) proporcionar novas informações e novo conhecimento em Educação Especial;
- b) levar os professores a uma conscientização sobre seu papel como multiplicadores desse novo conhecimento;
- c) confirmar o papel do professor como mediador nas situações de aprendizagem no cotidiano escolar;
- d) garantir maior segurança para a ação no contexto de trabalho;
- e) mostrar que a educação é processo e por isso sofre a interferência do tempo e contexto;
- f) resgatar o valor da escola como local privilegiado para a superação de atitudes discriminatórias e criação de ambientes mais solidários.

Somente a formação constante de professores, baseada na construção coletiva de grupos de formação-ação que considerem os indicativos apontados anteriormente, poderá possibilitar a elaboração de projetos de escola para todos.

Bibliografia

- BRAGA et al, Formação continuada em serviço: paixão e razão. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.1, n. 3, dezembro /1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HUGO, Víctor. *O Corcunda de Notre Dame*. Tradução de Paulo Silveira. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- KRAMER, Sônia. *Melhoria da Qualidade de Ensino: O desafio da Formação de Professores em Serviço*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, maio/agosto, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTEL, Maria da Glória B. *O Professor em Construção*. (tese de doutoramento). São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, 1992.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. *Revista de Educação*. Campinas/SP, v. 1, no. 3, dezembro 97.

SANFELICE, José Luis. *Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais*. In: Educação Especial. CEDES, 23. São Paulo: Cortez, 1989.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

UNICEF. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontien, Tailândia, 05 a 09 de março de 1990.

