

Formação continuada para professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE): conscientizar, dialogar e promover autonomia.

**Ruth Barbosa de Araújo
Ribeiro¹**

ruthribeiro52@yahoo.com.br

Universidade Federal da Paraíba

Ricardo Figueiredo Lucena²

cacolucena@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Nos dias atuais a formação continuada para o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode estar distante da realidade de uma verdadeira formação para esse fim. O que se tem percebido são, algumas, propostas que não condizem para construção de um professor consciente e autônomo para essa prática. Pois a formação continuada para um professor nessa perspectiva precisa ser pautada por meio da interdependência entre o compromisso ético-político-social e o fazer pedagógico. E é, neste sentido, que surge a presente análise, que tem por finalidade perceber até que ponto os cursos de formação continuada que participam esse professor/aluno, apresentam intencionalidade em formar sujeitos conscientes e autônomos para uma prática inclusiva e como esses docentes transformam os conteúdos de formação continuada em atividades didáticas e até que ponto esses profissionais, após o curso de formação, adquirem autonomia em sua prática de sala de aula. Nesses sentido, apresentaremos um panorama do debate em torno deste tema e sua possível aplicabilidade das categorias conscientização e autonomia para formação continuada do professor de AEE. Entendemos que estamos em pleno desafio de sermos indivíduos em constante mudança, para assim reinventarmos a nossa prática educativa. Nesse sentido acreditamos que a formação continuada pautada nessas categorias pode conduzir uma prática inclusiva para os alunos de AEE. E assim, construir uma “educação libertadora”, pedagogia amplamente difundida por Paulo Freire e tão almejada por todos nós.



**Palavras-chave: Conscientização - autonomia- diálogo- formação continuada –
AEE**

ABSTRACT

Nowadays the continuing education for the teacher Specialized Educational Assistance (ESA) can be far from the reality of real training for this purpose. What if there are perceived, some proposals that don't support for construction of a conscientious teacher and as for this practice. Since the continuing education for a teacher that perspective needs to be guided through the interdependence between the ethical-political-social commitment and to education. And is, in this sense, the present analysis, which aims at realizing the extent to which continuing training courses that participate in this teacher/student feature in forming subject conscious intentionality and autonomous for inclusive practice and how these teachers transform the content of continuing education in educational activities and the extent to which these professionals, after the training course, acquire autonomy in their classroom practice. In these sense, we will present an overview of the debate around this theme and its possible applicability of categories awareness and autonomy for continuing education of the teacher of ESA. We understand that we're in the middle of the challenge we are ever-changing individuals to be reinventing our educational practice. In this regard we believe that the continuing training guided these categories may lead an inclusive practice for students of AEE. And so, build a "liberating education", pedagogy widely diffused by Paulo Freire and so longed for all of us.

Keywords: Awareness – autonomy - continuing education - ESA



Para início de conversa

As últimas décadas foram marcadas por propostas de mudanças no âmbito educacional. Essas se apresentaram a partir de uma nova configuração de educação tanto no cenário nacional quanto internacional. Nessa perspectiva, surgiram intensos debates propondo uma ação pedagógica diferenciada, pautada em uma “educação de qualidade para todos”, mesmo a Constituição Federal de 1998, já garantindo os direitos sociais do cidadão.

No entanto, era preciso propor algo a mais. Era preciso promover políticas que garantissem também a permanência e o acesso de todos na escola. Desse modo, vários documentos/decretos são lançados com a mesma perspectiva: ofertar “oportunidades iguais” e “educação de qualidade.” Ou seja, “todos” os indivíduos necessitavam de uma educação igualitária. Assim, quando as leis referem-se a “todos,” insere-se também crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. Que dentro desse novo contexto educacional, ganham o direito de estarem incluídas na escola regular de ensino, junto aos alunos “normais”.

Nessa perspectiva, percebe-se também a necessidade de formar professores que venham garantir a ação educativa desse aluno, com base em uma educação inclusiva. Dessa forma, o debate para formação inicial e continuada de professores, para um contexto inclusivo, passa a permear os movimentos educacionais, as políticas de educação inclusiva e as pesquisas acadêmicas. Algumas responsabilizando os docentes pelas urgentes transformações na educação, exigindo mudança de concepções do seu fazer pedagógico para essa nova prática. Já que, de acordo com Ropoli (2010) para



desenvolver trabalhos com alunos “especiais,” os professores precisam ter formação que atenda aos objetivos da educação inclusiva.

Forma-se continuamente, eis a questão...

As mudanças ocorridas na sociedade, nas últimas décadas, têm colocado o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um patamar de cobrança social cada vez mais elevado. Mesmo alguns, tendo especialização adequada para esse atendimento, há momentos que, sentem-se inseguros diante do desafio de realizar atividades com crianças que necessitam de atendimento educacional especializado. Para que esse educador passa a viver em um contexto de cobrança social, profissional e pessoal. O que o conduz a momento de questionamento e angústia sobre seu fazer pedagógico. Pois,

[...] esses profissionais passam a agir como “máquinas” em busca de cursos, títulos e currículos - alguns ingenuamente buscam até “fórmulas prontas ou receitas” para transformar sua prática e, por não achá-las, se decepcionam. E dessa forma, voltam a ser enquadrados às exigências sociais, que os conduzem novamente ao perfil do “profissional ideal” exigido pelo mundo contemporâneo. Os deixando, muitas vezes, em uma crise de “identidade profissional e cultural. (RIBEIRO e LUCENA,2013, p. 4).

Por isso, que os cursos de formação continuada de professores de AEE são aspectos que necessitam de atenção, no que diz respeito a essa inquietação profissional. Pois, alguns desses cursos têm formado docentes em uma perspectiva neoliberal, propondo uma educação de qualidade total. Adotando um modelo pautado na capacidade que cada um tem em enriquecer os currículos com títulos que lhe afaguem o ego, não objetivando a formação de um sujeito consciente e autônomo para a prática



inclusiva. De maneira que esse educador possa questionar seu fazer pedagógico, entrando, muitas vezes, em crise de identidade profissional.

A verdade é que os cursos de formação de caráter rápido, sem um acompanhamento contínuo do professorado, tem atingido a prática desse profissional. No sentido de que esses, na sala de aula, apresentam-se – muitas vezes - como meros reprodutores de informações e memorização de conteúdos. Não fazendo com que os seus participantes tenham uma atitude proativa diante da real necessidade de transformação da educação. Construindo junto a esses a conscientização, a reflexão e a autonomia. Atitudes, essas, tão importantes para uma prática educacional conscientizadora.

Nesse sentido, algumas práticas de formação precisam de resignificação. Propondo conteúdos específicos, criando espaços de diálogo. Percebendo o professor rico em conhecimentos prévios e que necessitam ser retomados por aqueles que promovem a formação. Criando, dessa forma, condições para que esses expressem sua ansiedade e os conflitos. Abrindo espaço para que a inclusão desse profissional aconteça da maneira mais natural possível nos cursos de formação.

É perceptível a importância que os cursos de formação continuada têm, para aprofundar os conhecimentos de uma formação inicial. Mas, esses precisam estar pautados na construção de um sujeito *consciente* e *autônomo* sobre a ação pedagógica, buscando junto a estes, novos meios de desenvolver e aprimorar a metodologia de ensino. Em uma perspectiva de respeito sobre a aprendizagem do outro. Ou seja, uma relação pautada no *dialogismo* entre quem forma e quem recebe a formação. Onde o professor/aluno também se sinta incluído no contexto da formação que recebe. No entanto, não é o que tem acontecido em alguns cursos de formação continuada, que, muitas vezes, prevalece ações centradas na visão *hegemônica* de quem ministra tais



cursos, como se todos os professores que participam da formação apresentassem as mesmas necessidades ou fossem todos iguais, atitude que desconsidera a *heterogeneidade* do grupo receptor de tais cursos.

Dessa forma, analisando REFERENCIAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2002, p.3) podemos perceber que: “o professor precisa ter condição de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando do seu trabalho”. Mas será que esta autonomia tem realmente se apresentado na prática do professor após a participação em cursos de formação continuada? Pois, de acordo com Paulo Freire (1998) *autonomia* é uma construção cultural, que dependerá da relação do sujeito com os outros e destes com o conhecimento. Observamos, portanto, a partir deste olhar freiriano, que ato de ensinar é fundamental para que essa autonomia ocorra. Pois, “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1998, p.23), mas criar possibilidade para sua construção. Considerando o saber do professor numa relação reflexiva.

Ultimamente, como pesquisadora na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE), temos compartilhado de depoimentos de professores/alunos que trabalham diretamente ligados ao AEE, relatando sobre as dificuldades que têm enfrentado em desenvolverem as teorias recebidas nos cursos de formação continuada com a prática em sala de aula. Argumentando que seus saberes prévios, na maioria vezes, não são aproveitados durante os cursos e que as formações recebidas não têm sido satisfatórias para que eles desenvolvam metodologias seguras, para ajudar nas mais variadas dificuldades que são trazidas pelos alunos frequentadores do AEE.

E diante de fatos como estes, questionamos: até que ponto os cursos de formação continuada que participam esse professor/aluno, apresentam intencionalidade em formar sujeitos conscientes e autônomos para uma prática inclusiva? Como estes professores/alunos transformam os conteúdos de formação continuada em atividades



didáticas? Será que após a formação esses realmente adquirem *autonomia* em sua prática profissional?

Pois, como afirma Freire (1996) a docência exige rigor metódico, pesquisa, criticidade, reflexão sobre a própria prática, apreensão da realidade consciência de inacabamento. Em saber que a formação continuada deve se dá como um círculo vicioso/um movimento contínuo. Nesse sentido, jamais poderá ser considerada acabada.

O que almejamos? Como se dará a caminhada?

Para tanto, Temos como objetivo nessa pesquisa, verificar se os cursos de formação continuada de AEE apresentam intencionalidade em formar professores autônomos e conscientes para prática inclusiva. Nesse sentido, estaremos realizando uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual “o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisa a interação entre as variáveis e ainda interpreta os dados, fatos e teorias” (RODRIGUES, 2006, p.90). E ainda, como uma das etapas da pesquisa, utilizaremos como instrumento metodológico a coleta de dados a partir de entrevista semiestruturada, numa perspectiva processual de interação social. Procurando deixar o sujeito livre para expressar seus valores e crenças de acordo com sua realidade de vida. Já que a pesquisa qualitativa também ocorre a partir de discursos reais, que revelam e ocultam neles o que os indivíduos pensam ou dizem,

alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica.” Isso significa por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo. (TRIVIÑOS, 1987, P.120)



Nesse sentido, a teoria discursiva de Fairclough (2001) vem contribuir intensamente para esse trabalho, que também, pretende analisar afirmações de educadores que atuam no AEE. Os quais estão inseridos em um contexto social compostos por relações hierárquicas (de poder) e que essas podem influenciar no discurso dos sujeitos entrevistados. Pois, este pode ser concebido tanto como reprodução social como, transformadores do meio. O qual, direta ou indiretamente modifica o sujeito, delimita seu modo de ser e sua linguagem. OU seja,

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001,p.91)

A investigação tem como objeto de estudo quatro professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado em rede pública de ensino, em um município que fica a 60 km da cidade de Campina Grande-PB. E que, por questão de ética preferimos não identificá-lo. Sua população em 2013, foi estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 42 586 habitantes. É um município pequeno com área territorial de 409 km².

A escolha do lócus da investigação se deu pela disponibilidade da coordenadora do programa, em fazer a mediação dos sujeitos para participarem da pesquisa. Dessa forma, escolhemos trabalhar com um corpus de 50% dos professores que fazem parte do AEE.

(In)conclusões ...

A pesquisa em questão, se encontra em andamento e ainda não temos dados coesos que venham responder nossos questionamentos. No entanto, espera-se que após a conclusão da investigação, as indagações sejam respondidas. Por isso, não é possível fazer uma conclusão definitiva. Até porque é preferível que a investigação, mesmo “terminada,” torne-se inconclusa, Freire (2005) nos diz que: “[...] A criação da nova realidade, tal como esta indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma reflexão crítica [...]” (Freire, 2005.p.31). Na verdade, a cada descoberta, a cada “solução” devemos questionar: Até que ponto descobrimos uma verdade?

No entanto, esperamos que após a (in)conclusão do percurso de investigação, as respostas que encontrarmos, contribua para anseios e questionamentos de todos que percorrem travessias inquietantes sobre este tema. Estas, serão respondidas, referendadas em teorias, pois talvez, a simples prática não nos responderia. Mas, a junção dos dois (prática e teoria) possivelmente nos trará “respostas” e não “a resposta”. Resposta de sujeitos que estão inseridos em um contexto de conflitos e angustia sobre o fazer pedagógico.

Sendo assim, compreendermos que a formação continuada de professores de AEE se constituirá como lócus oportuno para comprovação das indagações dessa pesquisa. Direcionando-nos a vislumbrar novos caminhos, que favoreçam uma melhor atuação do professor que atua na sala de recursos.

Nesse sentido, as instituições formadoras, precisam entender que a construção de um professor consciente e autônomo será dado a partir de um processo. E esse será iniciado, no momento em que o sujeito passe a refletir sobre sua prática e esteja apto para incorporar novas teorias, buscando seus saberes como algo contínuo. Mas, para isso também se faz necessário que a formação continuada, não esteja embasada apenas na transmissão de conhecimentos, pautada em uma educação bancária, na qual o formador apresente-se como detentor do saber. É preciso quebrar esse paradigma e ir

além. É preciso perceber que o educador - que recebe formação - está vinculado a uma história de vida, de representações e saberes adquiridos, através da cultura da qual faz parte.

A formação continuada para o professor de Atendimento Educacional Especializado também, precisa tornar-se um espaço de diálogo entre “os diferentes” . É necessário que o diálogo se faça presente entre quem forma e quem recebe formação, Considerando o homem como um produto histórico e que se constitui a partir das relações sociais. É preciso pensar em uma formação que exija o compromisso de transformação da sociedade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. **Referencial para Formação de Professores**. Brasília. 2002

FREIRE . P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento**

de Paulo Freire. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

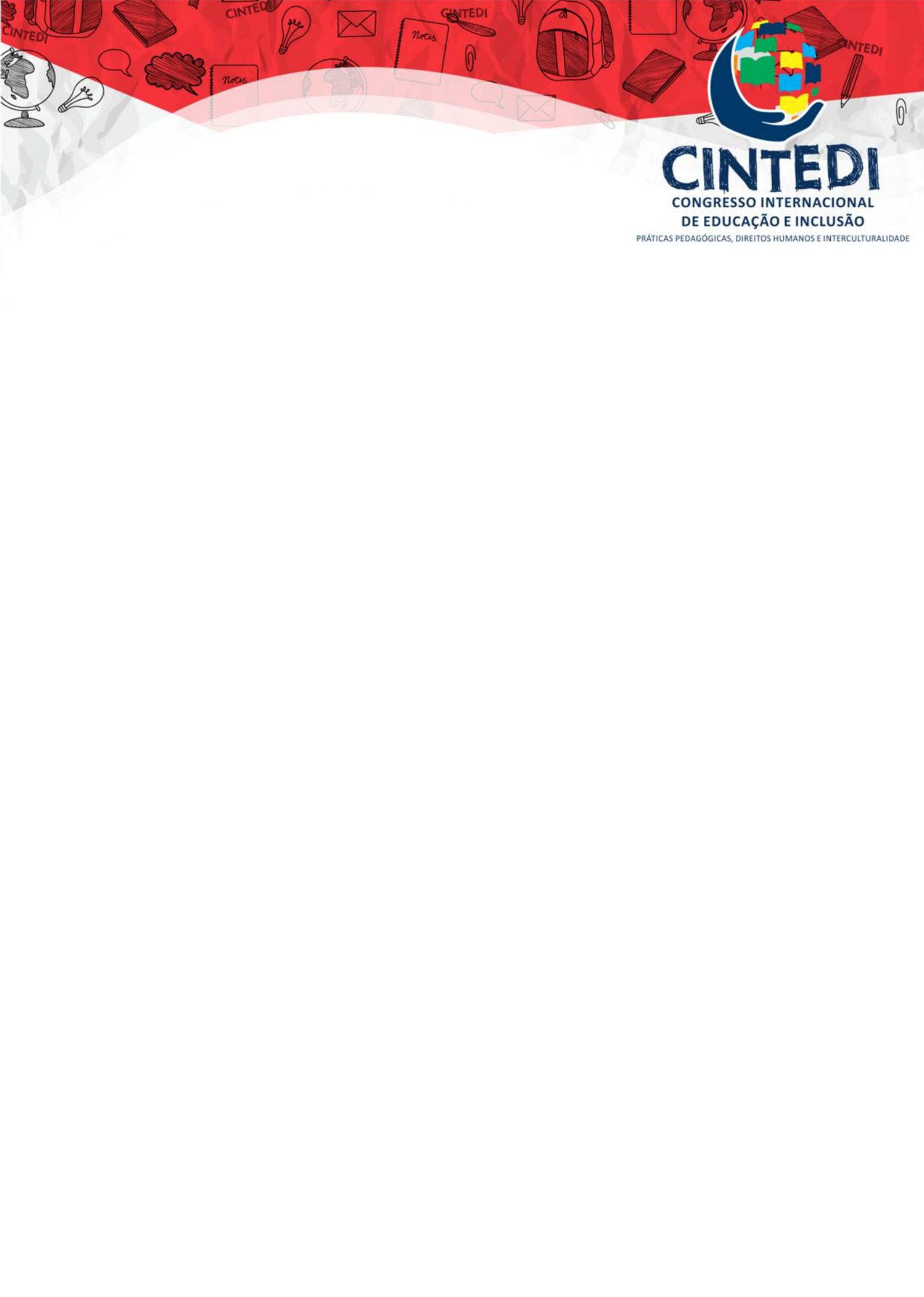
_____. P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/Saraiva de Bolso, 1998

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar** : a escola comum inclusiva . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Brasília. 2010

RIBEIRO,R.B.A & LUCENA, R. F. **A contribuição da conscientização freireana para formação do professor de educação básica**. In XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: civilidade, fronteira e diversidade. 2012. **Anais**. Dourados: 2012, p. 1 – 10)

RODRIGUES, A. de J. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas, 1987.



CINTEDI

CONGRESSO INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE