

Formação ética de professores do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva histórico-cultural

Márcia Cristina Machado Oliveira Santos*
Almiro Schulz**

Resumo

Esse artigo fundamenta-se em uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), que buscou apreender possibilidades, limites, ações e funções da formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), bem como as contribuições do saber filosófico para a formação ética, identificando como esse saber permeia a prática pedagógica desse grupo de professores. Para atender a esses objetivos, foram utilizados os conceitos de Ética, em Kant, e de Defectologia, em Vygotsky, e também as leis que regem a Educação Especial no Brasil. A ética, a formação docente e a inclusão são assuntos atuais, devendo-se considerar como eles pertencem ao processo da formação e prática docente, que requer atitudes, decisões e ações que têm implicações éticas. Esses professores indicaram os valores éticos presentes no seu trabalho, destacando o respeito às diferenças, ao aluno, à família, à cultura e à deficiência e a responsabilidade e o comprometimento envolvidos. Enfatizando, portanto, a ética como inclusão, como reconhecimento do aluno enquanto sujeito constituído de desejos, necessidades, potencialidades e limites, e a não valorização da deficiência.

Palavra-chave: formação docente, atendimento educacional especializado, saber filosófico, formação ética.

Ethical formation of Special Education Support's teachers in a historical-cultural perspective

Abstract

This article consists on one of the chapters of a research developed at the Master Course of the Graduate Program in Education in Basic Education of the Center for Teaching and Applied Research Education (Cepae/UFG), which sought seizing opportunities, limits, actions and functions of the ESA Teacher Training – Educational Service of Specialized in Association

* Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Ensino na Educação Básica no CEPAE-UFG. E-mail: marciacia2@gmail.com

** Teólogo, Filósofo, Mestre em Filosofia e Doutor em Educação. Professor efetivo e orientador pela Universidade Federal de Goiás na Faculdade de Filosofia e no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (CEPAE). E-mail: almiroschulz@yahoo.com.br

of Parents and Friends of Special (Apae). Contributions of knowledge philosophical eEthics training, identifying how they permeate the pedagogical practice of these teachers. To meet these objectives, were used the concepts of ethics, Kant, Defectology, in Vygotsky and the laws governing the Special Education in Brazil. Ethics, teacher training and inclusion are current issues and should be considered how they belong in the process of training and teaching practice, which requires attitudes, decisions and actions that have ethical implications. Those teachers indicated the ethical values present in their actions, highlighting the respect for differences, student, his family, culture and disability and the responsibility and commitment involved. Emphasizing, therefore, ethics as inclusion, in recognition of students as subjects made up of desires, needs, potentials and limits, and the non-appreciation of deficiency.

Keywords: teacher's academics formation, specialized educational treatment, philosophical knowledge, ethics formation.

Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), sustentado por decretos e resoluções, é proposto como forma de organização do ensino especial. Essa estrutura requer outra perspectiva de formação de professores para atuar com essa diversidade de alunos. Os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades (superdotados) têm o direito de se matricular na rede regular de ensino e de, concomitantemente, no contra turno, frequentar o AEE.

A inclusão escolar requer uma mudança no olhar, nas atitudes e nos valores. Requer desejo, compromisso, responsabilidade e justiça por parte do professor perante todos os alunos, com ou sem deficiência. Sobretudo, significa: “Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à Ética e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação” (MANTOAN, 2011, p. 81).

Como acréscimo, a autora escreve que

uma proposta inclusiva envolve, portanto, uma escola que se identifica com princípios educacionais humanistas e cujos professores têm um perfil que é compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na sua graduação e/ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomou. (MANTOAN, 2011, p. 92).

A formação do professor para atuar nesta atual conjuntura, proposta tanto para a sala de aula comum como para o AEE, perpassa por um olhar (e uma escuta pedagógica diferenciada) que perceba o aluno real, suas

potencialidades e necessidades, para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento possam, efetivamente, ocorrer atendendo às especificidades de cada aluno no coletivo da sala de aula. Envolve, também, um trabalho coletivo com toda a comunidade escolar, buscando trazer reflexões, contribuições, conhecimentos, recursos e metodologias que priorizem uma prática mais justa, humana, democrática e ética na escola.

Nesse aspecto, Coêlho afirma:

A formação escolar implica o ensino que interroga o saber existente, as ideias e as coisas; se faz reflexão, permanente *convite* a girar o olhar do espírito, a se iniciar com rigor e radicalidade ao pensamento, à autonomia, à liberdade, à igualdade e à fraternidade; convite esse que todos possam se sentir em casa, reencontrar suas raízes *humanas*, a razão de sua existência no mundo e da formação a ser buscada e efetivada. (COÊLHO, 2013, p. 93, grifos do autor).

Os responsáveis pela formação docente, seja a inicial ou a continuada, precisam estar em diálogo constante com os professores, para conhecer o que eles realmente devem saber e refletir a fim de que sua prática pedagógica contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e para a organização do ensino especial do AEE sob princípios éticos.

Aqui é pertinente acrescentar que esse diálogo, teoricamente recorrente, tem encontrado unanimidade na dinâmica da inclusão por meio de estudos que buscam organizar as atividades de ensino na colaboração. Considerando que, se na rede de ensino as atividades tornam-se impossíveis sem o concurso da cooperação/colaboração, a inclusão impõe essa dimensão de forma efetiva e contínua.

Lembrando que aprendizagem colaborativa advém do termo “cooperação”. Para Torres et al (2004), embora haja diferenças teóricas e práticas, ambos os termos – “cooperação” e ‘colaboração’ – derivam de dois postulados fundamentais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não somente pela aprendizagem, mas, sobretudo, na aprendizagem. O argumento é que a colaboração, frequentemente, é entendida como uma filosofia de vida, e a cooperação, como uma interação projetada enquanto facilitadora de realizações de objetivos.

Vygotsky (1989), embora com outro discurso, defendeu a aprendizagem colaborativa, apontando que as atividades realizadas em grupo oferecem vantagens não disponíveis nos ambientes individualizados de aprendizagem.

Ou seja, para ele, a constituição do sujeito, bem como o seu aprendizado/desenvolvimento, seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos).

Sabe-se que o termo “aprendizagem” origina-se do latim *apprehendere* e designa a ação de aprender, tomar conhecimento. E tomar conhecimento incorre em agir. Essa compreensão faz emergir, implicitamente, a ação de alguém que pode ser reconhecido como sujeito da construção do conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa suscita o termo “aprender” na sua etimologia, cuja ideia é a de maior amplitude, criando vínculos que favorecem intervenções e estimulam o pensar e a descoberta de soluções para os problemas surgidos.

As ações, nessa perspectiva de maior amplitude, são capazes de realizar a inclusão no campo prático, e é essa perspectiva de ações que reside no imaginário da comunidade escolar do AEE. Nisso consistiu o pensamento de Kant: pela valorização do subjetivo e da individualidade, visando a formação do indivíduo cuja identidade seja plural.

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Goiânia

Para delinear o presente trabalho, é válido reportar à história do *movimento apaeano* no Brasil (FEDERAÇÃO..., 2015) e em Goiânia, haja vista sua importância histórica e pioneira na educação das pessoas com deficiências, e também por ser o *locus* desta pesquisa.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) é um movimento filantrópico que nasceu no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, com a chegada ao Brasil da diplomata norte-americana Beatrice Bemis, que tinha uma filha com síndrome de Down. A partir da experiência na fundação de mais de 250 associações de pais e amigos em seu país, ela motivou um grupo de pais, amigos, professores e médicos de pessoas com deficiência a fundar a primeira Apae do Brasil.

Sua sede provisória situava-se no prédio do educandário Pestalozzi, onde foram criadas, pelo professor La Fayette Cortes, duas salas de aula que atendiam a vinte crianças com deficiência. Mais tarde, por iniciativa da professora Olívia Pereira, criaram-se oficinas pedagógicas com atividades criativas e profissionalizantes.

No final de 1962, doze das dezesseis Apaes já existentes reuniram-se em São Paulo para a primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos,

coordenada pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynsky. Pela primeira vez, discutiram-se e trocaram-se experiências sobre pessoas com deficiências, surgindo a necessidade de se formar um Conselho ou uma Federação das Apaes. Prevaleceu essa última proposta, que foi fundada em 10 de novembro de 1962, em São Paulo. A Federação permaneceu por alguns anos na capital paulista e depois foi transferida para Brasília, instalada em sede própria.

O movimento apaeano tem como símbolo a figura de uma flor contornada por duas mãos em perfil – uma em posição de amparo e a outra, de proteção. Esse movimento filantrópico ampliou-se para outras capitais e depois para o interior dos Estados. Conta com a colaboração da sociedade em geral – do comércio, da indústria, dos profissionais liberais, dos políticos, enfim, de todos que acreditam, apostam e lutam pela causa da pessoa com deficiência. Hoje, após sessenta anos, são mais de duas mil Apaes espalhadas pelo Brasil.

Entre essas instituições, encontra-se a Apae de Goiânia, o *locus* desta pesquisa, fundada em 29 de maio de 1969 (APAE... 2010). É constituída por pais, amigos e comunidade em geral, com a missão de articular e promover ações de prevenção à inclusão, na perspectiva de melhoria da qualidade de vida dos alunos da instituição. O atendimento abrange a educação precoce, para bebês, e Educação Especial até a idade adulta, com capacitação para o trabalho.

Na área da saúde, a instituição oferece atendimentos de pediatria, neurologia, psiquiatria, ortopedia, fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, odontologia, nutrição e terapia ocupacional. O atendimento às famílias é responsabilidade do serviço social, na perspectiva da busca de superação de preconceitos, da consciência de seus direitos e da melhoria de vida, para possibilitar o acesso ao espaço social que pertence a todos.

Neste cenário, retratado de forma sucinta, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é o objeto de pesquisa deste trabalho. O AEE foi instituído pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, e está incluído no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada pelo movimento mundial em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais para constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE. Pela legislação, espera-se que seja realizado, preferen-

cialmente, na própria escola em que o aluno estuda, em salas de recursos multifuncionais e no período inverso ao da sala de aula comum que ele frequenta. Entretanto, há a possibilidade de esse atendimento acontecer em uma escola próxima ou em um centro de atendimento educacional especializado, que é o caso específico do AEE na Apae de Goiânia.

Esses centros devem estar em sintonia com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e têm convênio com a Secretaria Municipal de Educação, a qual segue essas diretrizes. Como está proposto no projeto institucional do AEE:

a APAE de Goiânia, Instituição comprometida com a articulação e promoção de ações que garantem a inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual, fez a opção por incluir o “Atendimento Educacional Especializado” como mais um de seus serviços. Propõe atender o público alvo - educandos que apresentem Deficiência Intelectual e/ou múltipla - independente de terem sido clientes da Instituição. Proposta que se justifica por acreditar que a grande experiência e conhecimentos adquiridos no ensino a esta clientela será um diferencial, possibilitando que educandos com Deficiência Intelectual possam melhor usufruir do aprendizado acadêmico no ensino comum, bem como exercer de forma plena sua cidadania. (APAE..., 2009).

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar um plano de AEE a partir da avaliação da funcionalidade do aluno e da aplicabilidade dos recursos específicos; organizar o tipo e o número de atendimentos a ocorrer nas salas de recursos multifuncionais; acompanhar e orientar (professores e familiares) a aplicabilidade desses recursos na sala de aula comum, bem como em outros ambientes da escola, para ampliar habilidades funcionais dos alunos e promover sua autonomia e participação; e estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais, na elaboração de estratégias e quanto à disponibilização de materiais.

Para tanto, os professores do AEE precisam de formação e preparo apropriados. Em geral, requer-se que tenham formação pedagógica em nível de graduação e pós-graduação (no mínimo, *lato sensu*), em alguma área afim ao trabalho que desenvolvem na Educação Especial. A questão da formação

inicial e continuada de professores está em foco, atualmente. Verifica-se que o interesse pelo assunto é grande, como se observa nos congressos ou eventos de Educação e nos temas das monografias, dissertações e teses nos últimos anos.

Se ética e formação docente são assuntos que hoje provocam fervorosas discussões, é preciso considerar como eles pertencem ao processo da formação e da prática docente. Daí, a problematização e a justificativa deste estudo, devido ao complexo exercício da docência que, constantemente, requer atitudes, decisões e ações que têm implicações éticas.

Os professores que atuam no AEE necessitam conhecer os caminhos diretos e indiretos do desenvolvimento das crianças. O caminho direto que Vygotsky (2011) considera é o desenvolvimento natural, o esperado pelo meio. Quando este se torna sinuoso, conflitante, surge a estrutura do caminho indireto. No caso específico da criança com deficiência, esse caminho é valioso para compensar essa deficiência, pois é proporcionado pelo meio cultural.

Dentre as perspectivas de estudo do desenvolvimento humano que norteiam as práticas de ensino no AEE, reside a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, o qual afirma que o desenvolvimento humano se dá na relação com o outro, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação.

Defectologia

Vygotsky (1996) buscou caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas formam-se ao longo da história do indivíduo. Propôs uma abordagem que buscou sintetizar o homem enquanto ser biológico, histórico-cultural e social, considerando-o inserido na sociedade. Sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano, com ênfase na dimensão histórico-cultural e na interação do homem com o outro nos diversos espaços sociais. Portanto, é no ambiente, no contato com o outro e com os objetos, que resulta a interação dialética do homem com o meio histórico-cultural, levando ao desencadear do desenvolvimento.

Assim, as funções psicológicas se originam das relações do sujeito com o contexto cultural e social em que ele está inserido, lembrando que Vygotsky (2001) não negligenciou a base biológica. No entanto, compreendia o cérebro como um sistema aberto, o qual, pela plasticidade, pela

estrutura e pelas formas de funcionamento, é delineado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Por isso, o conceito de mediação simbólica – compreendida como a relação do sujeito com a realidade, ou seja, a construção do conhecimento – realiza-se através da mediação realizada por outro ser social, que pode se apresentar por meio da aquisição de objetos ou signos. Assim, é possível afirmar que a interação do sujeito com o meio é sempre mediada. E é por intermédio dessa mediação que o sujeito interioriza as formas culturais, organiza o mundo subjetivo individual e dá significado à realidade.

Vygotsky (2001) desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal por meio de experiências com crianças deficientes intelectuais, observando que a criança, especificamente a criança com deficiência, quando trabalha em grupo, constrói situações de aprendizagem diferenciadas, já que uma auxilia a outra.

Nesse sentido, a teoria vygotskyana alicerça-se na premissa de transformação do homem, de uma escola diferente, de uma sociedade diferente. A igualdade como princípio maior, ainda que não fosse um direito adquirido, sê-lo-ia pelo sentimento de humanidade. O seu pensamento acerca da deficiência foi assentado nos aspectos históricos e culturais, afirmando que a significação dela deveria ser pautada para além de uma realidade prática baseada em concepções filosóficas e antropológicas.

Vygotski (1989) salienta que a defectologia era considerada uma ciência menor, e que os problemas relacionados à investigação da criança com deficiência eram vistos como quantitativos. Assim, os métodos psicológicos buscavam uma concepção quantitativa do desenvolvimento infantil originado pelo defeito, com o qual determinavam o grau de capacidade intelectual, não havendo caracterização do próprio defeito e da estrutura interna da personalidade originada por ele. Nessa discussão sobre as variações quantitativas inseridas na defectologia tradicional, juntamente com a análise e/ou peculiaridade qualitativa do desenvolvimento da criança, é que residiu a crise entre teoria e prática.

Para esse estudioso (1989, p. 3), “a luta das duas concepções defectológicas no mundo, das duas ideias polares e dos dois princípios, constituem o conteúdo vivo da crise favorável que experimenta esta esfera do conhecimento científico na atualidade”. E ele acrescenta:

Na criança mentalmente retrasada, era preciso modificar a própria situação, fazê-la mais atraente, renová-la para fazer que seu caráter

negativo se tornasse positivo. Por conseguinte, era necessário substituir o lápis negro por um vermelho e azul, este por um jogo de lápis de cor, este último por aquarelas e pincel, as aquarelas e o pincel por tinta e um quadro negro, a tinta comum por tintas coloridas, a fim de que a criança mentalmente débil continue a atividade depois de encher-se. (VYGOTSKY, 1997, p. 270).

Segundo sua concepção, a estrutura orgânica e psicológica no desenvolvimento da criança com deficiência não pode ser considerada uma função precária; sobretudo, representa um conjunto estrutural peculiar de desenvolvimento que é, qualitativamente, distinto da criança normal. “A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, do tipo de desenvolvimento e de personalidade, são as que diferenciam a criança deficiente mental, da criança normal, e não são próprias proporções quantitativas”, ressalta Vygotsky (1989, p. 3).

Para ele, há a compensação do que seria a reação da personalidade diante da deficiência. Sobre isso, afirma:

sempre e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de readaptações, da formação de novos processos, quer dizer, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias de acesso para o desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1989, p. 7).

Nesse sentido, salienta que é fundamental a relação entre o desenvolvimento motriz e o intelectual. Anteriormente, a defectologia possuía um caráter que reduzia sua essência à insuficiência motriz. Todavia, segundo Vygotsky (1989, p. 12), há “a compensação, o exercício das funções motoras e o equilíbrio dos defeitos”. Salienta, ainda, que a deficiência motora pode combinar com a deficiência intelectual. Isso significa que para cada forma de desenvolvimento há uma forma própria de dinâmica, e a compensação poderá ocorrer de forma distinta, concomitante e correlacionada em cada uma delas. O autor (1989, p. 14) resume a deficiência, afirmando:

A personalidade se desenvolve como um todo único, como um todo único reage ante a deficiência, ante a alteração do equilíbrio originada por ela e forma um novo sistema de adaptação e um novo equilíbrio no lugar alterado. Mas precisamente devido a que a personalidade representa

uma unidade e atua como um todo único, esta, no desenvolvimento, faz avançar de um modo desproporcional umas ou outras funções diversas e relativamente independentes umas das outras. Estes postulados, quer dizer a variedade das funções relativamente independentes no desenvolvimento e a unidade de todo o processo do desenvolvimento da personalidade, além de não contradizer uns aos outros, também, como demonstrou Stem, se condicionam reciprocamente.

Para Vygotsky (1989), tanto personalidade quanto intelecto representam um todo único; contudo, não como uma única unidade estrutural homogênea simples, mas, sobretudo, diversa e complexa. Segundo essa teoria, o maior entrave da defectologia reside na história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência. Vygotsky explica que a maturidade orgânica e a formação da linguagem da criança normal ocorrem por meio da fusão entre os planos de desenvolvimento natural e cultural. Na criança com deficiência, essa fusão ocorre de forma diferenciada, e a deficiência orgânica é a mais importante causa dessa dissensão. Isso porque, se observarmos a história da humanidade, ela é caracterizada por um modelo biológico de homem, o indivíduo normal.

Ou seja:

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

O autor (2011, p. 867) ressalta ainda: “Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. Essa consideração permite refletir sobre a importância de o professor conhecer e ter um olhar de investigação sobre outras formas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, para que essas aprendam e o desenvolvimento cognitivo realize-se. É na necessidade/deficiência da criança que se encontram os indícios do desenvolvimento cultural, e esse é o responsável pelo desenvolvimento das funções mentais superiores.

No sentido de concluir, dada a vasta contribuição teórica desse estudo para o ensino-aprendizagem, retomam-se algumas de suas afirmações:

“A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKY, 1997, p. 14). A defectologia opera na reação do organismo e da personalidade da criança em relação ao defeito, ou seja: “A compensação, como reação da personalidade ao defeito, dá início a novos processos indiretos do desenvolvimento, substitui, sobre estrutura, nivela as funções psicológicas” (VYGOTSKY, 1997, p. 17).

Assim, à luz das teorias de Vygotsky, é possível perceber que, para a concretização da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência, faz-se imperioso a implementação, no meio social, de formas culturais singulares que possam redundar no seu desenvolvimento cultural. Significa que buscar formas culturais – ou caminhos indiretos – é, acima de tudo, ser ético, ao buscar atender a necessidade do outro. Respeitar e sentir a humanidade dentro de si e agir em prol da inclusão são virtudes, de modo que a prática apenas as exterioriza.

Considera-se, aqui, ser possível configurar que as ações docentes no AEE estão vinculadas a saberes éticos, ao compromisso com a inclusão, uma vez que os subsídios teóricos apresentados, de Kant e Vygotsky, não são estranhos à prática docente. Especificamente, essas ações buscam identificar os saberes filosóficos que permeiam a prática pedagógica dos professores do AEE na Apae, verificando qual desses saberes faz parte da formação específica – graduação e pós-graduação – desses professores e apontando quais podem contribuir para a especificidade da sua formação na Educação Especial.

Outros autores (CARBONARA e KUIAVA, 2009, p. 72) pontificam a respeito da dimensão ética: “A ética é objeto de estudo da filosofia, voltada para a formação ética, centrada no diálogo.” Portanto, é um saber voltado para o “fazer-se humano do homem”. Nesse sentido, ela é importante para fundamentar as concepções e as ações dos docentes. Mesmo que não tenha consciência, ao ensinar o professor revela valores e concepções que permeiam a sua prática pedagógica, porque são essas práticas que o sustentam como ser humano.

Na teoria histórico-cultural de Vygotsky, destaca-se a ideia de que o homem constrói a sua história através das relações que estabelece com os outros. Na perspectiva desse estudioso, a interação e o conteúdo histórico-cultural na construção do conhecimento constituem fatores primordiais para a aprendizagem no contexto escolar, a qual se dá, fundamentalmente, por meio das interações entre professor e aluno e entre alunos, pela troca de informações, pelo diálogo, pelo confronto de ideias e pela cooperação.

O ponto central da ética, no contexto atual da sociedade, mais especificamente em relação à Educação, é: como educar para as diferenças, a dignidade, o respeito e os valores. Ou melhor, segundo a proposta pedagógica de Kant (1996): como tornar possível educar todos os alunos para a autonomia moral e intelectual, com vistas a uma educação mais humana e cosmopolita.

A formação ética precisa ser o fundamento de todas as ideias (teoria) e ações dos professores. Presume-se que a Filosofia esteja em um diálogo constante com a Educação (Pedagogia), não para ditar princípios e objetivos, ou servir de guia ou teoria geral da Educação, mas para ser o eixo norteador das reflexões – ou seja, do pensar e do agir com criticismo e autonomia sobre a atividade educacional, as disciplinas e os conteúdos – e avaliar o sentido e significado do processo de ensino-aprendizagem, das soluções e considerações abordadas. Com isso, a ação pedagógica aproxima-se da coerência, da lucidez, da capacidade de promover o humano e de tornar possível a transformação desse processo.

Foi esse o sentido que se buscou aferir na Educação Especial. Entendendo que a ética é um elemento fundamental na formação do professor do AEE, a Educação só se justifica aqui se os alunos forem estimulados ao desenvolvimento de caminhos de adaptação indiretos, os quais substituam ou superponham funções que possam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem, segundo Vigotski (2011).

Para esse estudioso, o ser humano é um ser histórico-cultural, formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido, realizado de fora para dentro. Isso significa que, quando o aluno se depara com um novo conhecimento, haverá uma forma de assimilação deste, ainda que não seja por caminhos tidos como convencionais. Isso não importa, pois o importante é a aprendizagem, o desenvolvimento.

É necessário que o professor tenha consciência de qual concepção permeia a prática pedagógica, pois teoria e prática são conceitos distintos, mas estão justapostos. É essa atitude permanente de pensar sobre as ações e retomar esse pensar, essa reflexão (ou seja, esse círculo reflexivo), que nos torna conscientes do que somos; conscientes dos sentidos e significados que estão postos na formação do professor, em sua ação pedagógica. E é isso que o move à transformação. Ser um sujeito que elabora e sabe mediar ações para que seus alunos passem da condição de sujeitos passivos para ser capazes de produzir reelaborando as informações – pensando, refletindo, sabendo,

compreendendo e dando sentidos aos conceitos contidos nas informações –, esses são os sentidos que os professores do AEE buscam constantemente.

Assim, o professor precisa ter clareza e conhecimento a respeito dos conceitos “deficiência e compensação”, no sentido de nortear sua prática educativa. Esse mecanismo é assim entendido: a existência de uma deficiência faz com que o organismo procure alternativas para superá-lo. A deficiência contém um duplo sentido, possui um fator positivo e outro negativo, os quais são contraditórios. O negativo (a deficiência) quebra a atividade do indivíduo e o positivo resulta no estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos, cuja função impulsiona e estimula o organismo a uma atividade acentuada, com vistas a compensar a deficiência e a superar as dificuldades.

Nesse ponto da discussão sobre as concepções e ideias que permeiam a prática do professor enquanto sujeito protagonista nesse processo, a ele cabe “a dor e a delícia” (parafrazeando Caetano Veloso, na letra da música *Dom de iludir*) de ser o autor dessa história. Autor do despertar da consciência e dos valores, hábitos, preconceitos e conceitos desse processo de autoformação, formação continuada e prática pedagógica comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, os saberes filosóficos foram considerados nessa pesquisa como fundamentais na formação dos professores do AEE, porque o sentido é a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Assim,

A escola para todos é reflexo da sociedade de todos, portanto, tenta abarcar toda a diversidade, isto é, deve ser o espaço educacional de todos e para todos e cada um dos estudantes em relação aos objetivos próprios da educação. A educação é única e possível (não há “educação especial”) ao desenvolver-se com critérios abertos, flexíveis e adaptados a cada realidade institucional. A variedade de necessidades educacionais requer flexibilidade formativa, de instruções, de orientações, execução etc. Em consonância com isso, **é preciso desenvolver-se novas formas** de organização de espaços, agrupamentos, regulamentos temporais... e também das ajudas que, em ocasiões, se proporcionam por distintos âmbitos e por parte de diferentes agentes. (FONTAIO, apud GAIO e MENEGHETTI, 2011, p. 65-66).

Para este estudo, o interessante foi observar que as ações dos docentes são pautadas pela ética e pelo fato de, diariamente, buscarem realizar o melhor, ainda que esse melhor não esteja dentro daquilo que

se tenha almejado, ou até mesmo dentro das expectativas pessoais, mas está sempre dentro do que foi possível realizar. Tais ações são refletidas no sentido de avançar sempre.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). Rio de Janeiro, 2007.

APAE DE GOIÂNIA. *Projeto pedagógico do AEE APAE*. Goiânia, 2009.

APAE DE GOIÂNIA. *Manual do colaborador*. Goiânia, 2010.

APAE DE GOIÂNIA. Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Especial Helena Antipoff. Goiânia, 2014.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Assunto: Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Aprovado em: 3 jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 3 out. 2015.

CARBONARA, Vanderlei. Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Ildalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Org.). *Filosofia, formação docente e didadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Coleção Filosofia e Ensino, v. 12). p. 127-142.

CARBONARA, Vanderlei; KUIAVA, Evaldo Antônio. Sobre docência, diálogo e a formação ética. In: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula R. de; SARDI, Sérgio A. (Org.). *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Alínea, 2009. p. 65-73.

CARBONARA, Vanderlei. *Educação, cultura e formação*. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2009. p. 87-107.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 15-27.

FEDERAÇÃO DAS APAES. *Um pouco da história do movimento das APAEs*. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468>>. Acesso em: 8 mai 2015.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 79-94.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCev=189117791011>>. ISSN 1518-3483>. Acesso em: 4 out. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1997. Tomo 5.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.