

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA

MARIA FRANCISCA BRAGA MARINHO

Manaus - 2007

MARIA FRANCISCA BRAGA MARINHO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o Doutor Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

Manaus - 2007

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central - UFAM)

MARINHO, Maria Francisca Braga.
M338e Educação inclusiva e formação de professores no município de
Iranduba / Maria Francisca Braga Marinho. - Manaus: UFAM,
2007.

130 f.;

Dissertação (Mestrado em Educação) — Manaus, Universidade Federal
do Amazonas, 2007.

Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

1. Inclusão escolar 2. Formação de professores 3. Educação especial -
Amazonas I.Título

CDU 372.832(811.3)(043.3)

**Esta dissertação de mestrado foi financiada pela CAPES/PROESP – entidade
do Governo Brasileiro voltada para a formação de Recursos Humanos.**

MARIA FRANCISCA BRAGA MARINHO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento
Universidade Federal do Amazonas - Presidente

Professora Dra. Maria Alice Becker
Universidade Federal do Amazonas – Membro

Professora Dra. Maria Amélia Almeida
Universidade Federal de São Carlos - SP - Membro

Manaus – 2007

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais **Luzia e Virgílio** (In Memoriam) pelo Amor, Carinho e Dedicção.
Pelo imenso presente precioso e único que me concederam: **a vida**.*

*Ao meu esposo **André** e meus queridos filhos **Anderson e Yasmin**, razões da
minha determinação e força, pelo incentivo e paciência durante toda essa
trajetória na Universidade.*

*Aos meus queridos irmãos, **Ellias** (In Memoriam) **Hélio, Jucimar, Adelson, Elson
e Valquimar** pela amizade, companheirismo e admiração que sempre tiveram
comigo.*

*Aos meus irmãos professores **Socorro, Márcia, Yolanda, Adeilson**, pelo incentivo,
sem o apoio e ajuda incessante destas pessoas, teria sido muito mais difícil chegar
até aqui, em especial à **Márcia** que muitas madrugadas ficava com a pequenina
Yasmin em sua casa.*

*Á todas as **pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais** que se
encontram excluídas do Sistema Educacional de Ensino, que elas possam ser
aceitas na sociedade independentemente de suas diferenças.*

*Aos **professores do município de Iranduba** que almejam ver uma Educação
Inclusiva de qualidade e acreditam que essa educação faz a diferença e a
igualdade entre as pessoas.*

A eles dedico esta vitória.

AGRADECIMENTOS

*A Deus,
Meu refúgio e minha fortaleza,
Meu guia e minha proteção.
Pelas dádivas concedidas.*

*Ao meu Orientador,
Professor Doutor Aristonildo Chagas Araújo Nascimento,
pelas orientações, companheirismo, paciência e confiança durante o curso de Mestrado.
Por haver me mostrado este caminho maravilhoso, que é a Educação Especial.*

*Aos Professores,
Do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, pela atenção e contribuições na
minha formação acadêmica.*

*Ao município de Iranduba,
Por acolher minha pesquisa.*

*A O.D.Blank, Cerâmica Nova Veneza, Cerâmica Rio Negro Amazon Náutica Comercial
LTDA e a Fazenda São Sebastião,
Por conceder-me a passagem aérea para apresentação do meu trabalho em RN.*

*A toda a turma do Mestrado de 2005,
Pela Amizade, Carinho e Diálogo durante o curso, em especial: Katiania, Cláudia, Oclenice,
Rosa, Rita e Célia, amigos que trilharam comigo esse caminho.*

*A Senhora Tereza,
Amiga de todos os momentos durante o curso de mestrado, que me acolheu com muito carinho
e dedicação, se tornando para mim, uma pessoa muito especial.*

*A Universidade Federal do Amazonas,
Pelo incentivo que me concedeu no Curso de Mestrado.*

*Ao NUPES/CAPES-PROESP
Pelo apoio e financiamento desta pesquisa através do Projeto Pedagogia e Diversidade na
Educação Especial.*

*Aos Professores, Gestores, Secretário de Educação, Técnicos e
Pais de crianças-alunos com Necessidades Educacionais Especiais de Iranduba,
Que gentilmente me entregaram seus saberes e fazeres, sem os quais não seria possível
concluir este trabalho.*

A todos que de forma direta e indiretamente contribuíram para este caminhar.

Agradeço

EPÍGRAFE

Muitas diferenças são facilmente percebidas a cor dos cabelos, a cor da íris, a cor dos pêlos, o feitio do rosto, a forma do crânio, a textura do cabelo, a língua, o sotaque, o sexo, a altura, a deficiência, a enfermidade, a idade do corpo. Desconsiderar tais diferenças, sacrificando-as no altar da igualdade, é negar o que já não pode mais ser negligenciado – a própria natureza.

As pessoas de diferentes orientações de vida (homens e mulheres, jovens e velhos, adultos e crianças, negros e brancos, índios e mestiços, estrangeiros, pessoas com deficiências) passaram, hoje, a lutar pelo reconhecimento e pela valorização justamente de suas “diferenças”. Em vez de exigirem mais equidade entre os seres humanos e lutarem por mais igualdade, de insistirem na demanda de cidadania igual para todos, essas minorias querem respeito e o direito de ser diferentes.

Michael Foucault

RESUMO

Ignorar a individualidade na diversidade e argumentar que o grande número de alunos em sala de aula não permite a atenção individualizada tem sido um dos principais entraves ao processo de educação inclusiva, na concepção de muitos professores. Cada uma dessas individualidades, por sua vez, tem uma história e um padrão diferenciado de relação com a realidade e com os processos educacionais, que foi construído em sua história de vida e que não pode ser ignorada no processo de ensinar. Nosso objetivo geral é investigar o processo formativo de professores no Município de Iranduba e conteúdos trabalhados em sua formação, voltados aos portadores de necessidades especiais nas escolas de ensino regular considerando a necessidade de inclusão. Em Iranduba-Am., não conhecemos nenhuma escola que hoje atenda alunos com necessidades especiais, atendendo a uma proposta de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação. Nosso questionamento é: porque o município não oferece este serviço e que formação específica seus professores receberam ou recebem para atender a estas crianças? Muitas dificuldades ocorrem quando a escola regular não permite o acesso do aluno “diferente” a situações educacionais comuns, propostas para os demais alunos. As necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar devem ser atendidas por meio de currículo regular, de maneira adaptada ou não. O local de pesquisa foram as escolas públicas de Iranduba e teve como público alvo: 1. Professores; 2. Gestores; 3. Secretaria Municipal de Educação; 4. Secretário municipal de educação e 5. Equipe técnica da secretaria municipal de educação. Esta pesquisa tem um enfoque qualitativo. O desenvolvimento do estudo foi efetivado através de *pesquisa bibliográfica e webgráfica, análise de documentos e pesquisa de campo*, utilizando a técnica de *entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos*. Nas respostas dos sujeitos entrevistados, descobrimos que na formação deles, o tema Educação Especial foi abordado de forma geral, não contemplando especificamente assuntos referentes à educação inclusiva. Constatamos que no momento desta pesquisa, o município de Iranduba não tinha uma proposta definida de educação inclusiva, ou seja, o município não possui nenhuma política educacional voltada para os alunos com necessidades educacionais especiais, pois, as escolas de Iranduba não dispõem de atendimento inclusivo sistematizado para os diferentes. Na fala dos pais também confirmamos esta mesma preocupação. São unânimes em afirmar: “a escola é preconceituosa, discrimina e não está preparada para educar meu filho”. Entretanto, é possível alterar a realidade educacional de Iranduba. Na entrevista realizada, os professores falam de suas angústias e sonhos. É preciso ouvi-los. Por esses e tantos outros motivos afirmamos da urgência em desenvolver políticas educacionais capazes de promover ações que busquem integrar todas as ações que visem o resgate da cidadania, reconhecendo na diversidade o direito de ser diferente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva – diversidade – formação de professores.

ABSTRACT

Ignoring the individuality within diversity and stating the great amount of students at the classroom does not allow individualized attention has been according to some teachers, one of the main obstacles to the inclusive education process. Each one of the many individualities has a unique history, and a particular pattern on how to cope with reality and the educational processes, and that must not be ignored. Our main objective is to investigate the teachers' formative process in the Iranduba town, as well as its contents and how they are dealt with, targeting those with special needs at the mentioned city schools and their inclusion. In Iranduba-AM, we do not know of any school that attends students with special needs, in accordance with a City Education Secretary's proposal. So, we wonder why that city does not offer this service, and what kind of specific training its teachers received or are receiving to better fit those children? Many difficulties appear when the school does not allow the access of the "different" student to common educational situation, proposed to the remaining students. The special needs some students may present have to be managed with by means of a regular curriculum, whether it is adapted or not. The research was carried out at the public schools of Iranduba, targeting: 1. Teachers; 2. Managers; 3. City Education Board; City Education Secretary and 5. city education board technique team. This current research has a qualitative focus. The study was developed through bibliographical and internet homepages inquiry, documents analysis, and field research, making use of the semi-structured and half-open questionnaires. By studying the answers of interviewed people, we have found out that, according to their standards, the Special Education theme was approached in general, therefore not accomplishing matters concerning inclusive education itself. We have also noticed that, as this research was being carried out with, the city of Iranduba did not have a clear inclusive education proposal, i. e., it lacked any education policy regarding special needs students. The parents are concerned about this situation, as all of them state that: "the school is prejudiced and it is not prepared to receive my son". But, it is possible to change the city's educational reality. The interviews are full of the worries and dreams of those teachers. They must be heard. It is because of all these reasons, we highlight, it is urgent to develop educational policies able to promote actions to foster citizenship, recognizing the right of being different.

Key words: Inclusive Education – Diversity – Teachers' Training

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
CEB – Câmara de Educação Básica.
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNS – Curso Normal Superior.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
EUA – Estados Unidos da América.
FNDE – Fundo Nacional de Educação.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MT – Mato Grosso.
NEE – Necessidades Educacionais Especiais.
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PEFED – Programa Especial de Formação Docente.
SEDUC – Secretaria do Estado de Educação e Qualidade do Ensino.
SEED – Secretaria de Educação a Distância.
SEESP – Secretaria de Educação Especial.
SEMEI – Secretaria Municipal de Educação de Iranduba.
UEA – Universidade Estadual do Amazonas.
UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. MEC. Trata da Portaria N.º 793, de dezembro de 1994.

BRASIL. MEC. Trata do Plano Nacional de Educação.

BRASIL. MEC. Trata do Programa de Educação Inclusiva. Direito à Diversidade.

BRASIL. MEC. Trata do Direito à Educação: necessidades educativas especiais: Subsídio para atuação no Magistério Público Brasileiro

BRASIL. MEC. Trata da Educação Inclusiva - O município

BRASIL. Trata da Educação Inclusiva - A escola.

BRASIL. MEC. Trata da Educação Inclusiva - A família

BRASIL. MEC. Trata da Constituição Federal de 1988.

BRASIL. MEC. Trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. Trata da Política Nacional de Educação Especial.

BRASIL. MEC. Trata das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica.

BRASIL. MEC. Trata do Censo Escolar

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 Pretensões e objetivos da pesquisa	16
2 Questões que nortearam nosso estudo	18
3 Procedimentos metodológicos	19
3.1 Concepção e método	19
3.2 Estruturação do estudo	22
CAPÍTULO I – INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA: VISÃO PEDAGÓGICA	23
1.1 Integração e inclusão: do que e de quem estamos falando	27
1.2 Educação inclusiva: aspectos históricos	31
1.3 Inclusão escolar X exclusão	38
1.4 Educação inclusiva: uma questão de cidadania	43
1.5 Educação especial no Amazonas	45
1.6 Políticas públicas e inclusão escolar	49
CAPÍTULO II – FORMANDO PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA ..	51
2.1 Como formar professores que atenda ao novo paradigma educacional: a inclusão?	56
2.2 Adaptações curriculares: uma necessidade	58
2.3 Inclusão na formação de professores	62
2.4 Diversidade na escola: pensando a formação docente	64
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
3.1 O município de Iranduba	69
3.1.1 Aspectos físicos e geográficos: localização e área	70
3.1.2 Limites	70
3.1.3 Clima	71
3.2 Aspectos sociopolíticos	72
3.2.1 Demografia	72
3.3 Escolas Municipais de Iranduba: uma reflexão	72
3.4 A Escola Municipal Procópio Maranhão	74
3.4.1 Aspectos Físicos e Didático-Pedagógicos	74
3.4.2 O bairro/comunidade	76
3.5 Caminhos percorrido	77
3.6 Educação inclusiva e formação de professores na visão do gestor escolar	78
3.7 O perfil e a trajetória educacional dos professores de Iranduba e sua formação acadêmica	83
3.7.1 Os professores e sua formação acadêmica na escola Procópio Maranhão	84
3.7.2 A entrevista com os professores	85

3.8 Secretaria de educação e o corpo técnico	91
3.9 A entrevista com o secretário de educação de Iranduba.....	97
3.10 Os alunos especiais nas escolas de Iranduba	101
3.11 Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais: a recepção dos colegas e a aceitação da família	103
3.12 A entrevista com pais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca fazer reflexões a partir de práticas de professores que atuam nas séries iniciais nos turnos matutino, intermediário, vespertino e noturno de uma escola municipal situada na zona leste de Iranduba, no que se refere à Educação Inclusiva e a Formação de Professores. Esta temática sempre foi para mim motivo de questionamentos, uma vez que lecionei na escola especial Beija-Flor – APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Nova Olímpia – MT, cresceu meu interesse pela Educação Especial.

Finalizando o curso de pedagogia e retornando à Manaus definitivamente, observei que seria muito importante para as pessoas/crianças com necessidades educacionais do município de Iranduba serem incluídos no processo educacional chamado inclusão, para isso seria de suma importância a formação de professores que até o presente momento o município não apresentava nenhum trabalho voltado a esta temática.

Discutiremos o processo inclusivo dos alunos/crianças com necessidades educativas especiais, a formação de professores e suas questões atuais, no Município de Iranduba. Serão focalizados quatro fatores determinantes desta pesquisa: a escola, o poder público, a sociedade civil e a família.

Esperamos suscitar o debate e a reflexão sobre Educação Especial e Formação de Professores, mostrando que os alunos/crianças com necessidades educacionais especiais têm o direito de serem respeitados além de incluídos no processo educativo das escolas de ensino regular municipal.

As escolas de Iranduba, na sua maioria, não dispõem de estrutura física e adequada para receber as crianças com necessidades educacionais especiais. Os docentes, mesmo aqueles com anos de experiência no magistério, ainda têm pouca compreensão do verdadeiro processo de inclusão e pouco domínio da importância e amplitude da Educação Especial. Esse fato complica-se mais nas escolas situadas nas comunidades.

As políticas públicas têm sua parcela de responsabilidade e maior participação através das associações, igrejas, instituições não-governamentais e das secretarias, sobretudo na formação continuada de professores.

Em Iranduba, a Secretaria Municipal de Educação não possui nenhum projeto direcionado à inclusão, além de não promover cursos de formação continuada, que contemplem as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Quando isto acontece é uma ação paliativa e não uma prática permanente.

É de suma importância valorizar o profissional da educação por meio de ações integradas, envolvendo convênios com organizações não-governamentais e instituições federais, que estejam aptas e dominem temas específicos da Educação Especial. Essas ações podem promover o desenvolvimento da inclusão no município. Desta forma, acreditamos ser possível desenvolver trabalhos significativos na educação desses alunos.

A educação é o grande pilar para o desenvolvimento intelectual e sociocultural de uma sociedade. É através dela que o ser humano adquire suas habilidades e o seu potencial como cidadão reconhecido e valorizado. A sua base fundamental é a família, a primeira a desenvolver conceitos e valores previamente estabelecidos a partir de suas experiências empíricas, não esquecendo que são condutas morais, como o respeito e a dignidade, fatores que contribuem para a formação e integração do indivíduo no meio social. Temos ainda, fator influente, a comunidade, que precisa estar orientada acerca do processo inclusivo de alunos/crianças com necessidades educacionais especiais.

A Inclusão desses alunos/crianças no meio social e comunitário, com participação ativa sem qualquer preconceito, deve ser uma ação prática, um direito garantido. Isso só será possível se a sociedade dos ditos "normais" reconhecer que todos têm direitos iguais. Nesta perspectiva é importante que o aluno/criança especial seja respeitado com todas as suas diferenças.

Esses e outros tópicos relacionados são os grandes desafios na trajetória acadêmica dos professores. É preciso repensar o atual processo de formação dos professores, incluir experiências resultantes da vivência e expectativas sócio-culturais, desvelando a importância da diversidade na escola e respondendo às suas demandas.

As tipologias das deficiências desses alunos/crianças, também devem fazer parte das adaptações curriculares de ensino, ou seja, conteúdos inerentes à sua conceitualização.

Um dos desafios do sistema educacional do município de Iranduba, entre outros, consiste em promover uma educação de qualidade a todos os alunos, e dentre os quais estão

os alunos/crianças com necessidades educacionais especiais, assumindo uma postura ética com respeito às diferenças individuais.

Esta prática da Inclusão expõe alguns pontos críticos: despreparo do sistema regular de ensino; resistência da comunidade escolar na aceitação dos alunos; fatores diversos de natureza familiar, institucional e sociocultural. Muitas dificuldades ocorrem quando a escola regular dificulta o acesso do aluno “diferente” às situações educacionais comuns, assegurada aos demais alunos.

As necessidades especiais que alguns alunos/crianças possam apresentar devem estar contempladas no currículo regular, de maneira adaptada ou não. Se entendermos o currículo como conjunto de ações que a escola formaliza em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, o processo educativo assim norteado é o mesmo para todos os alunos, com a devida atenção às diferenças individuais, inclusive as diferenças mais acentuadas que se pode observar em alguns alunos.

Acreditamos ser necessário um redirecionamento nas políticas de formação dos professores, que lhes permita saber identificar e atender as necessidades educacionais especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência. Aluno especial é aquele que apresenta algum tipo de deficiência e, portanto, deve receber atenção especial e adequada às suas especificidades.

Para tanto, o professor precisa aprender a conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Precisa estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da escola.

Considerando o pouco investimento na formação continuada dos profissionais da educação, principalmente no interior do Estado, como é o caso de Iranduba, é imprescindível que os cursos de formação de professores busquem, dentre outras ações, desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade a ser trabalhada, além de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica diversificada e eficaz.

Quanto à formação de professores a nível superior em Iranduba, a primeira ação ocorreu através da Universidade Federal do Amazonas por meio do Programa Especial de Formação Docente (PEFD) e do (Proformar), sob responsabilidade da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e faculdades particulares, em parceria com a administração pública de Iranduba (apoio logístico). A maioria dos professores que atua em Iranduba, já possui formação superior em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, é preciso garantir as condições necessárias para que eles desempenhem suas funções de modo competente e eficaz.

Apesar desse aspecto positivo quanto à qualificação dos professores, a educação em Iranduba não tem correspondido às expectativas dos educandos; as mudanças e inovações são muito lentas.

Onde está a “falha”? No professor, no sistema ou no aluno? Segundo dados do IBGE, Iranduba possui um IDH (*índice de desenvolvimento humano*) muito baixo. Isso mostra a pouca atenção que o setor público tem dado quanto ao atendimento e investimentos que melhorem a qualidade de vida dos munícipes.

O fazer pedagógico é complexo, envolve ações do ensinar, do como aprender e do valorizar. Não compete somente ao professor tais ações, ele é apenas um profissional que faz sua parte. É preciso que outros segmentos da sociedade participem e se envolvam diretamente com a efetivação das políticas públicas já existentes, cobrando ações educativas e valorativas do ser humano.

A estrutura existente dificulta cada ação do fazer pedagógico. Isso implica ensinar em condições precárias, levando à baixa aprendizagem. Em consequência temos a pouca valorização do trabalho dos professores responsáveis pelo ato do ensinar e do aprender.

Um dos objetivos desta pesquisa é verificar como ocorreu a formação inicial dos professores de Iranduba. Segundo dados coletados, a maioria desses profissionais estudou sempre no município, concluíram seus estudos e ingressaram na carreira do Magistério através de concurso público promovido pela rede municipal e estadual. Para alguns, a conquista do título de professor, durante e após sua formação acadêmica na Educação Básica foi significativa; uma forma de satisfação pessoal.

Partimos do princípio de que, numa sociedade que tem por definições a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade, o atendimento aos alunos/crianças com necessidades educacionais especiais é, sem dúvida, um grande desafio para o professor.

Diante dessas contradições de conceitos pré-estabelecidos, saber lidar com esses alunos demonstra ser um dos maiores desafios encontrados no dia-a-dia desses professores, em decorrência de suas formações.

Hoje se fala muito em globalização, cujas manifestações se estendem em todas as dimensões da vida humana: política, econômica, sócio-cultural, educacional e outras. Concomitantemente, as minorias e as regiões pobres ou as mais diminutas comunidades, não adquirem visibilidade, afirmação e reconhecimento.

A par de um movimento avassalador de homogeneização e normatização de defesa diferenciada da heterogeneidade e da diversidade, a educação básica precisa ser reestruturada dentro dos padrões sociais e diversificada. Portanto, partimos da premissa de que este fator

não depende basicamente de um pequeno grupo de pessoas e sim, de um conjunto em que todos estejam envolvidos e comprometidos com uma educação de qualidade.

1. Pretensões e Objetivos da Pesquisa

Neste projeto de pesquisa pretendemos, dentro de uma perspectiva sócio-crítica, focalizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular da rede municipal de Iranduba e verificar como é o processo de formação de professores/as neste município. A partir dessa perspectiva, pretendemos discutir os caminhos que a Educação Inclusiva propõe hoje para a sociedade, levando em consideração as dificuldades encontradas.

A Inclusão está acontecendo paulatinamente, mas nem por isso têm sido resguardados ou assegurados com clareza, os recursos disponíveis para os alunos com necessidades educacionais especiais dentro das escolas de ensino regular, uma educação de forma humanizada.

É comum a falta de compromisso com os alunos especiais dentro da sala de aula, sem expectativa de consolidação. Por isso, queremos priorizar este assunto em foco para uma pesquisa direcionada ao processo educacional desses alunos, onde o professor possa refletir sobre sua prática didático-pedagógica dentro das escolas, desenvolvendo projetos e viabilizando uma Educação Inclusiva eficaz.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um dos principais assuntos que o Brasil e muitos outros países discutem atualmente. No início de cada ano letivo, o Governo Federal propaga a “aceitação” de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. A este processo de “aceitação” do diferente, chamamos de Inclusão.

Como incluir os alunos com necessidades educacionais especiais se a maioria das escolas sejam elas do ensino regular das redes estadual, municipal ou particular (em algumas cidades brasileiras), não dispõem de professores devidamente qualificados e comprometidos com a educação como um todo, em particular, com a Educação Especial, considerando a falta de estrutura física e humana para atendê-los de acordo com suas necessidades?

As escolas do município de Iranduba ainda não dispõem de atendimento inclusivo para os alunos com necessidades educacionais especiais, apesar da existência ser significativa, considerando um levantamento prévio que realizamos através de nossa pesquisa. Esses

alunos, entretanto, têm direito assegurado a receberem o mesmo atendimento dado às demais crianças e assim, mostrarem que são capazes de desenvolver qualquer atividade, de acordo com suas potencialidades, habilidades e limitações.

Um dos obstáculos, dentre tantos, é a formação do professor, por não haver recebido qualquer orientação acerca deste paradigma, o processo de inclusão. Isso tem feito com que a maioria desses professores, ao iniciarem suas atividades docentes, deparem-se com uma realidade desconhecida ou pouco vivenciada dentro da escola em que atuam, ocasionando um bloqueio em suas ações pedagógicas.

Não estamos defendendo neste projeto de pesquisa, o fato de que o professor seja um especialista em Educação Especial, mas que tenha formação suficiente para realizar seu trabalho como educador, um profissional responsável e competente.

Percebemos que, os alunos especiais apresentam dificuldades para desenvolverem atividades como o aluno dito “normal”, por apresentarem limitações, de acordo com essas limitações, não podemos deixar de mencionar que as possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula tornam-se capazes e prazerosas, a partir do momento que o professor crie metas e objetivos com a turma, ou que exerça a função com entusiasmo e dedicação, independentemente de limitações apresentadas ou não.

Mas de que forma esse aluno poderá atingir o nível de aproveitamento satisfatório em seus estudos, se ele não é reconhecido como capaz? Cabe afirmar que os mesmos sentem-se excluídos pela sociedade e fatos como estes provocam conflitos emocionais tanto para o aluno quanto para o professor que busca nova estratégia de ensino para facilitar a superação de tais preconceitos.

O preconceito tem-se aprofundado a cada dia no contexto escolar, gerando um grande transtorno na vida desses alunos, as atividades e ações praticadas pela escola dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Atitudes como essas devem ser eliminadas; uma razão a mais para buscarmos alternativas dentro do processo do ensino inclusivo. Isso implica mudança de atitude do educador, ao perceber que os alunos com necessidades educacionais especiais são pessoas capazes de desenvolver quaisquer atividades, isto, é de acordo com suas limitações, desde que estas não causem conflitos como o tipo de deficiência que o aluno apresenta.

Os alunos com necessidades educacionais especiais precisam ser incluídos no sistema educacional, mas, para isso, é necessário o envolvimento de toda a sociedade, governos, pais, escola, enfim, todos os grupos sociais para que os mesmos possam de fato receber uma educação de qualidade.

De acordo com a Declaração de Salamanca as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades (CASTRO, 2003, p. 140).

O carinho, a atenção, o respeito, a valorização e o compromisso são alternativas que devem ser levadas em consideração no processo de ensino de cada aluno. Que eles sejam vistos como pessoas capazes, independentes, criativas, donas de suas atitudes, no que se refere aos exemplos de vida. Entretanto, sabemos que somente estas atitudes não promoverão as mudanças desejadas, é preciso compromisso por parte da sociedade.

Como já afirmamos nossa pretensão nesse trabalho é investigar o processo formativo de professores e verificar os conteúdos trabalhados; fazer um levantamento de dados que comprovem o processo de inclusão (ou não) dos alunos com necessidades educacionais especiais, no município de Iranduba; analisar as políticas educacionais desenvolvidas nas escolas públicas municipais e que atendimento é oferecido aos alunos especiais quanto ao seu processo de inclusão sócio-educacional, considerando a formação específica que os professores receberam; e finalmente, esperamos ao final do trabalho, alcançar nossa meta com propostas que auxiliem a promover o processo de inclusão nas escolas municipais de Iranduba, auxiliando na definição de políticas públicas voltadas às diferenças e aos alunos com necessidades educacionais especiais.

2 Questões que Instigaram à Pesquisa

De que modo a proposta de educação inclusiva no município de Iranduba foi contemplada no currículo de graduação na formação dos professores?

Que políticas educacionais estão sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Iranduba – SEMEI, nas escolas públicas do município e que atendimento é oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão sócio-educacional, considerando a formação específica que os professores receberam?

Que alternativas podem ser implementadas no processo de inclusão das escolas municipais de Iranduba e que auxiliem na definição das políticas públicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais deste município?

3 Procedimentos Metodológicos

3.1 Concepção e Método

Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, foi desenvolvida dentro dos princípios teóricos do método histórico-crítico. Embora reconhecendo não só a existência, mas também da importância de princípios fundados na metafísica, optamos pelo método histórico-crítico por entendermos que neste momento é o que melhor nos ajudará a refletir sobre o problema investigado.

Minayo (1999, p. 24-25) nos ensina que:

A dialética pensa a relação de quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivos dos fenômenos (...) Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam.

A dialética, na compreensão moderna, parece ser a maneira como pensamos, compreendemos e percebemos a realidade, suas modalidades de organização e contradições, considerando-se a realidade como em constante transformação e movimento.

Para Gadotti (2003, p. 15) "a dialética pode ser compreendida ainda como a lógica da natureza, dos homens, do conhecimento e da sociedade".

A partir da compreensão da realidade como um processo em construção na qual aparece a luta entre opostos, entre sujeitos sociais e classes distintas, onde cada ser atua direta ou indiretamente no processo de transformação do outro, a dialética passou a explicar a origem do movimento e da transformação da realidade opondo-se, dessa maneira, à concepção metafísica na sua derivação positivista.

A dialética na sua vertente materialista histórica é percebida na concepção de Frigotto como uma postura, um método de investigação, e uma práxis, um movimento de superação de transformação. São processos de mudanças que emergem da realidade para intervir na própria realidade. Frigotto demarca ainda a dialética materialista histórica como uma postura, uma concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2000, p. 73)

A dialética materialista histórica pode ser compreendida, ainda, como método de análise, vinculado à realidade social concreta, fundado na compreensão de que a existência humana se dá a partir dos modos de produção da existência. Para ser compreendida a realidade precisa ser inventariada, desmistificada, descoberta. Para que isso aconteça é necessário provocar um rompimento com as concepções ideológicas de dominação e de ocultação da realidade.

No âmbito da pesquisa social o positivismo e o materialismo histórico têm aparecido como duas correntes teóricas, como dois paradigmas da ciência moderna que explicam o mesmo fato.

Para Frigotto (2000, p. 86) a ciência se faz mediante rupturas. A teoria histórico-crítica sustenta que o conhecimento efetivo se dá na práxis. A práxis expressa duas dimensões distintas no processo de construção do conhecimento; a teoria e a ação. A ação da ciência deve ser a de construir uma sociedade mais edificante. Esta transformação só é possível no exercício da práxis, entendida como uma atividade contínua e conjunta de reflexão-ação.

Desse modo realizamos a dialética para conhecermos as atividades desenvolvidas nessa escola voltada aos alunos com necessidades educacionais especiais a partir da formação acadêmica que os professores receberam, sendo de fundamental importância para o enriquecimento de nossa desse projeto.

Observação não-participante; a opção por essa técnica de pesquisa nos possibilitou um contato pessoal e estreito com o problema pesquisado, pois na opinião de Marconi e Lakatos (2006, p. 90) afirmam:

Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presença o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.

Acreditamos que a observação permite aprofundar determinadas questões que só se tornarão possíveis mediante o contato e o diálogo com os sujeitos da pesquisa.

Um dos instrumentos que utilizamos foi o questionário semi-aberto, preenchido pelos professores que trabalham com alunos especiais e aqueles que não têm em sua classe alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo Gil (1999), o questionário semi-aberto possibilita uma visão geral do objeto pesquisado e permite uma análise comparativa dos dados levantados.

Os campos de formação de educadores, particularmente daqueles que atuam na Educação Especial, objeto de estudo desse projeto, é algo que não pode ser mensurado, mas sim investigado em seus múltiplos aspectos: educacional, político, econômico e social, dentre outros.

A autora nos orienta que, na base teórica da pesquisa, que se tome o devido cuidado a fim de que não haja uma transcrição literal da obra dos autores que embasam a teoria escolhida, pois dessa forma o trabalho se constituiria num verdadeiro tratado, e de menor qualidade. Para que isso não ocorra, recomenda estabelecer um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado.

A entrevista foi utilizada porque é um instrumento que permite o levantamento de dados de maneira mais aprofundada além de possibilitar o estabelecimento de um estreito diálogo entre o pesquisador e o pesquisado.

Sabemos que a entrevista é apontada por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) como a principal técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa, “por sua natureza interativa” e por permitir “tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários...”. Estabelecem ainda que as entrevistas qualitativas devam ser pouco estruturadas, sem que as questões sejam muito específicas, se aproximando mais de uma conversa; é o que propõe como entrevista semi-estruturada.

Minayo (1994) defende pensamento semelhante: “... a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos” (p. 57).

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, sujeito-objeto da pesquisa. (MINAYO, 1994, p. 23).

De acordo com Mazzotti e Gewandsznajder, (1999) consideram a entrevista como:

A principal técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa, “por sua natureza interativa” e por permitir “tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários” (...). Estabelecem ainda que as entrevistas devam ser pouco estruturadas, sem que as questões sejam muito específicas, aproximando-se mais de uma conversa; é o que propõem como entrevista semi-estruturada.

A pesquisa foi desenvolvida dentro dos princípios do método histórico-crítico e voltou-se para a compreensão e análise dos dados, numa perspectiva qualitativa. Assim em relação à pesquisa social esta autora nos ensina:

3.2 Estruturação do Estudo

Este estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo buscamos elaborar uma reflexão sobre a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Iranduba: Visão Pedagógica. Integração e Inclusão: do que e de quem estamos falando? Educação Inclusiva: aspectos históricos; Inclusão Escolar X Exclusão; Educação Especial no Amazonas e, finalmente, discutiremos sobre Políticas Públicas de Inclusão Escolar.

No segundo capítulo refletiremos sobre Formação de Professores para uma Escola Inclusiva, questionando sobre Como Formar Professores que atendam ao Novo Paradigma Educacional: a Inclusão. Abordaremos ainda a Necessidade de Adaptações Curriculares; e finalizamos este capítulo discutindo Inclusão na Formação de Professores.

Finalizamos este trabalho com um terceiro capítulo, no qual iremos abordar a Análise dos Dados da Pesquisa de Campo, procurando identificar na prática docente, os mecanismos utilizados e se estes são capazes de promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Iranduba.

A relevância desse estudo sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a formação de professores é muito importante para o município de Iranduba, considerando que, a realidade educacional neste município ainda não dispõe de profissionais qualificados na área da educação especial assim como, trabalho direcionado a esta temática. Sabemos das dificuldades, no entanto, acreditamos poder superá-las e deste modo contribuir com idéias que instrumentalizem a implantação de políticas educacionais em Iranduba, principalmente quanto à formação dos educadores.

O professor precisa estar preparado pedagogicamente para enfrentar os desafios em sala de aula, agindo como verdadeiro educador e não somente como um mero professor, ou seja, estar sempre se qualificando, buscando novas fórmulas de ensino, independentemente da oferta de qualificação que o município oferece.

CAPÍTULO I

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS: VISÃO PEDAGÓGICA

Nesse capítulo abordamos a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Iranduba, com um olhar mais profundo a esses alunos que em sua diversidade não se consagram na pedagogia escolar diante de suas limitações, deficiências entre outras.

É crucial que o atendimento pedagógico aconteça sucessivamente na sua prática escolar para que a sociedade conheça e contribua neste processo de construção e reconstrução.

Atualmente, Educação Especial é um tema muito discutido e debatido no âmbito educacional, envolvendo pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais. Teóricos e pesquisadores buscam contextualizar esse processo dentro de uma valorização cultural diversificada, que em sua plenitude, abandone a visão de atender simplesmente estes alunos, e vise a uma inclusão que contemple as multiculturas.

Souza (2002, p. 100) define:

Para muitos educadores, porém, o reconhecimento das diferenças é discriminação e valorização do aluno proveniente de outra cultura que não as mais próximas do padrão prestigiado pela escola. Pensando dessa forma, talvez, estejam estes educadores, sem saber, com medo do tal multiculturalismo benigno, ou com a clara percepção de que nas relações sociais, estão presentes e predominam as desigualdades exasperadoras de poder econômico e político.

De acordo com o autor a falta de conhecimento das culturas diferentes gera discriminações, fator que tem implicações no desenvolvimento social principalmente quando nos referimos ao educando. Entretanto, cabe à escola criar mecanismos que ajudem o aluno a construir sua identidade, principalmente os que apresentam necessidades educacionais

especiais: quem são, de onde vieram, onde estão, o que fazem e o que pretendem ser. Isso evidencia sua cidadania e sua integração no meio em que vivem construindo valores e atitudes. Daí a importância de uma educação que inclua e promova mudanças de paradigmas.

Até o presente momento, o município de Iranduba não dispõe de uma política pública que contemple os parâmetros da Educação Inclusiva, proposto pelo MEC, voltado à diversidade, tanto pela parte físico-estrutural quanto pela parte humana e didático-pedagógica. Diante dessa problemática, a formação continuada do educador tem comprometido a parte pedagógica inerente a educação diferenciada, pelo fato de o sistema educacional não oportunizar cursos de formação específicos e conceber uma pedagogia diversificada através do processo de aprendizagem. Um elemento primordial de consolidação social.

Ribas, (1989, p. 68). Ao afirma que:

[...] a formação do professor não se dá de fora para dentro. Ele se forma, não é formado. A formação não precede o exercício da profissão, ele se dá no exercício desta. E, para que isto ocorra, é necessária uma reorganização da escola.

Dessa forma, entende-se ser necessário que o professor esteja sempre buscando meios para sua formação continuada, na construção de conhecimentos prévios, como subsídios no processo ensino-aprendizagem do aluno. É importante que essa formação venha sendo construída gradativamente no exercício de sua profissão, no seu dia-a-dia.

Há de se considerar que muitas escolas defendem o processo de inclusão, mas não estão organizadas dentro de uma estrutura curricular diferenciada para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No artigo 59, I da LDB, apud Castro (2003, p. 82), nos assegura que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais Especiais – currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades.

É notável que o atendimento a esses alunos como prediz a LDB, na maioria das vezes, tem sido meramente uma utopia, sabemos que muitas escolas não encontram-se estruturadas fisicamente ou com recursos pedagógicos, para o atendimento especial os alunos, mediante a diversidade de cada um. A realidade é de que esses alunos são distribuídos em salas de aula sem nenhuma expectativa de crescimento ou transformação para aquisição de conhecimentos

a partir de sua experiência de vida. Esses fatores têm desfavorecido o processo de inclusão, apesar de que a Lei explicita com muita clareza a função pedagógica da escola.

Outros fatores como carência de vagas, repetência, evasão escolar, espaço inadequado e salas superlotadas, contribuem de forma negativa, levando muitos alunos ao abandono escolar e ao desenvolvimento de sentimento de baixa auto - estima, com reflexos de dimensões sociais e culturais muito sérios.

No entanto, inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os em turmas de ensino regular, como “figurantes”, não correspondem ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vai contribuir para seu desenvolvimento integral.

Compreendemos que a educação em sua estrutura, a cada dia, perde a sua identidade, a sua autonomia, o seu *status*, submetendo-se às decisões e normas generalizadas como instituição de carência material e não como um lugar de transformação sócio-cultural.

É urgente a necessidade de transformação da prática pedagógica, através de ações fundamentais, como a representação do papel da escola na sociedade e a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de ensino regular.

Enquanto essas ações não forem realizadas com compromisso e competência a educação de qualidade que almejamos não apresentará retorno satisfatório. Nesse sentido, tem-se muito a dialogar e aprender a aprender sobre a Inclusão Escolar.

Nesta perspectiva, o que pretendemos defender neste projeto de pesquisa é que a inclusão, como um ato desejável e necessário, seja a maior preocupação para remover as barreiras na aprendizagem, na participação e na estruturação do ensino adequando mecanismos significativos a prática pedagógica de acordo com a necessidade e realidade cultural e social do alunado.

A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) veio subsidiar uma ação educativa compromissada com a formação de cidadãos, mostrando que a Educação Especial é parte integrante da Educação Geral, adotando o princípio da inclusão. Esse princípio defende que “o ensino seja ministrado a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais preferencialmente no sistema comum da educação.” (RIBEIRO, 2003, p. 47).

A nova Lei de Diretrizes e Bases esclarece que a Educação Especial é a educação para todos, onde a escola deva ser vista como um espaço democrático, justo e solidário na formação dos valores e princípios éticos. Sua função dirige-se ao desenvolvimento contínuo de uma educação sem reflexos sociais negativos, no entanto não podemos deixar de

questionar que vivemos numa sociedade seletiva que discrimina, que premia o mais forte e desfavorece o mais fraco.

Almejamos uma escola para todos, que permita ao aluno, através da mediação, superar suas dificuldades, fazendo retroceder a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões e até mesmo a guerra.

Nesse processo, tanto aluno como professores são aprendizes, desenvolvendo autonomia pela prática coletiva e estabelecendo critérios de princípios éticos, morais e sociais.

Para que haja esse intercâmbio de conhecimento entre alunos e professores, é necessário que façamos uma reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, pois, o processo ensino-aprendizagem da inclusão é uma ação complexa que precisa ser sistematizada e contextualizada na escola.

No entanto, são cobradas ao professor ações que extrapolam essa prática. Em contrapartida, o salário que recebem, na maioria das vezes, não supre suas necessidades, no sentido de aperfeiçoar-se, inovar métodos com aquisição de livros, revistas educacionais e de atualidades. Em função dessas necessidades, o professor dispõe de outros horários em escolas diferentes, com realidades diferentes, para suprir tais dificuldades comprometendo o seu estado físico e mental ou mesmo seus alunos.

Gatti (1997, p. 60) revela que:

A valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a ela relativos. O enaltecimento teórico feito à figura do professor camufla uma situação profissional precária e pouco recompensadora, tanto pessoal como economicamente. A idéia de que o professor é um profissional – um engenheiro de mentes, cujo trabalho é de crucial importância nas sociedades humanas, parece encontrar dificuldades em se consolidar na representação de seu papel. Não se reconhece com clareza que é sobre os professores que repousam todas as possibilidades de formação, futuras gerações. Tradução disto são as dificuldades de se conseguir consolidar estruturas de carreira para a categoria e os níveis salariais atribuídos a esses profissionais.

De acordo com o autor o trabalho do professor é sem dúvida o núcleo da questão. Podemos perceber de modo geral, a partir do ponto de vista teórico é que a aprendizagem, numa perspectiva cognitiva, garante a possibilidade de integração, de construção/reconstrução e transformação do conhecimento que se dá pela escola onde os professores são responsáveis por essa consolidação, precisamente reconhecidos pelo que fazem na sociedade.

1.1 Integração e Inclusão: do que e de que estamos falando?

O conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da *normalização*. Esse conceito defendia, para as crianças com deficiências, modos de vida e condições iguais ou parecidas com as dos demais membros da sociedade. A idéia da normalização, como foi proposta, subtendia não tornar o indivíduo “normal”, mas torná-lo capaz de participar da corrente natural da vida, inclusive na escola.

Surge daí, o princípio de oferecer condições e oportunidades iguais, do ponto de vista educacional, e atividades sociais mais amplas, o que na década de 70, nos EUA e em outros países, era denominado *mainstreaming*, que significa integrar as pessoas com deficiência à corrente principal da vida.

Nesse conceito, a educação deveria ocorrer em ambiente o menos restrito possível, e o atendimento às necessidades individuais realizado preferencialmente no ensino regular. Somente os alunos com deficiências mais graves seriam encaminhados para as escolas especiais.

O conceito de integração, segundo Kaufman (1975) e Warnock (1978), (apud MAZZOTA 2003 e CARVALHO, 1997), apresentava três dimensões abrangentes:

- **Integração Física:** envolve o espaço e o tempo de convivência no mesmo ambiente. Quanto maior fosse a oportunidade de convivência, melhor seriam os resultados, desde que a escola e o ambiente fossem preparados adequadamente e a integração ocorresse de forma “gradativa”. A outra dimensão, “locacional”, é a de que crianças matriculadas na escola comum dispunham de classes especiais ou salas de recursos organizados para a educação especial, onde seriam preparadas para a integração.
- **Integração Funcional:** supõe a utilização dos mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum.
- **Integração Social:** diz respeito ao processo de integração com o meio, a comunicação e a inter-relação por meio da participação ativa dos grupos, na escola e na comunidade.

Embora a proposta de integração plena estivesse voltada para a inserção do aluno na classe comum e na comunidade, a educação de crianças com deficiências acabou acontecendo de forma paralela em instituições especializadas ou em classes especiais.

Chega assim, em nosso meio, o movimento da inclusão com a divulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), sob o patrocínio da UNESCO, que assim conceitua Necessidades Educacionais Especiais:

O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves. (BRASIL, 1994, p. 17-18).

De acordo com Brasil, Esses conceitos nos revelam que todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais sejam incluídas nas escolas desde suas mais graves deficiências.

É importante esclarecermos os conceitos de integração e inclusão, mesmo porque essa duas palavras não são sinônimas: a integração está voltada ao atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviços itinerantes mediante a preparação gradativa do aluno para o ensino comum.

O processo de integração é compreendido de várias formas, e pode ser múltiplo/interpessoal, pressupondo a reciprocidade no âmbito educacional, assumindo várias formas, de acordo com a as necessidades e características de cada aluno, considerando o seu contexto socioeconômico.

A integração é um processo dinâmico de participação entre as pessoas num contexto de relações, o que determina a sua interação com os diversos grupos sociais. Integração implica reciprocidade sob o enfoque escolar, sendo um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. (SALTO APARA O FUTURO, 1999, p. 35).

Para que em nossas escolas, o ideal da inclusão de todos ou da não *exclusão* de alguns se torne realidade é preciso iniciativa não somente dos educadores especializados, mas, de toda a comunidade escolar, priorizando mudanças de atitudes na aquisição da plena aceitação às pessoas com necessidades educacionais especiais, o que é fundamental para a valorização da auto-imagem e auto-estima dessas pessoas.

A inclusão é como imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção de enriquecimento pelas diferenças implica, mudanças de atitudes, constantes reflexões sobre a prática pedagógica, modificações e adaptações no meio e, em nova organização da estrutura escolar.

Hoje, a proposta da educação inclusiva ultrapassa a visão integradora, onde o aluno especial participe ativamente do processo educacional, visto como, um ser humano capaz de desenvolver habilidades a partir de conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Esse ideal pressupõe um mundo diferente do nosso, em que a agressividade e a competitividade são menos avassaladoras e mais cooperativas, sem pressuposto moral à piedade, geradora de beneficência. Precisamos continuar denunciando injustiças sociais e o modelo político e econômico que as produz, reproduz e mantém. Devemos fazer isto não por caridade, mas, por direito à cidadania.

Os aspectos extremos de um mundo em que a educação é concebida como um bem de investimento, com vistas ao consumo, evidencia a urgência das discussões sobre a inclusão, independentemente de os protagonistas serem, ou não, pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, categoria heterogênea e muito abrangente na literatura atual, da qual, as pessoas com deficiência têm feito parte.

O termo “excepcional” e suas categorizações de tipos (deficiente mental, severo, custodial etc.) foram muito criticados, assim como as formas de atendimento propostas. Uma rica literatura crítica foi elaborada denunciando o caráter preconceituoso de tais conceitos.

Nossa legislação recente (LDB/96) refere-se à educação especial para os “portadores de necessidades especiais”. Já a resolução n. 02/2001 utiliza a terminologia alunos com “necessidades educacionais especiais”.

O documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*, publicado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) em 2001, alerta para o fato de que tradicionalmente a educação especial foi dirigida a alunos com deficiência, com condutas típicas e altas habilidades, mas com a adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais firma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão”. (BRASIL, 2001, p. 53)

O conceito “educandos com necessidades educacionais especiais” abarca hoje, pelo artigo 5º da Resolução n. 02/2001, os alunos que durante o processo educacional apresentarem:

I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

II. Crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de diferentes formas de linguagens;

III. Altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem.

Segundo Góes (2004, p. 54-55)

O conceito “educandos com necessidades educacionais especiais” merece ser discutido, partindo de declarações de intenções de atendimento especializado a crianças que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem. Desde fins de 1970, grande parcela da população que freqüentava classes especiais, portanto crianças que para a época eram reconhecidas como possuidoras de dificuldade de aprendizagem, não tinham realmente dificuldade de aprendizagem ou deficiência. Elas eram encaminhadas aos serviços de educação especial em virtude das contínuas repetências ou, quando a escola as considerava “deficientes” logo nos primeiros contatos. (GÓES, 2004, p. 55).

Nesse contexto, entende-se que as crianças especiais eram vistas como “deficientes mentais leves” e o serviço público passava a idéia de que, por meio do atendimento “especializado” das classes especiais, crianças com grandes dificuldades de aprendizagem estavam sendo atendidas.

A proposta da educação inclusiva traduz uma inspiração antiga se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos e garantir ativa a participação do aluno em todas as atividades no processo ensino-aprendizagem.

Para Carvalho (2004, p. 108)

A compreensão do significado e do sentido da educação inclusiva é de suma importância, pois qualquer mensagem contém aspectos denotativos e conotativos. A significação é uma das funções fundamentais da linguagem, compreendendo a denotação e a conotação, sendo que a denotação tem natureza intelectual, representando os objetos que compõem o ambiente biossocial; a conotação é o sentido às vezes de teor subjetivo, que uma palavra ou uma expressão pode assumir, ou seja, é a significação dentro de um contexto.

A autora complementa este raciocínio quando diz: “penso ser necessário trabalhar o sentido do significado da palavra escola e o da palavra Inclusão para que, a partir dessas reflexões, examinarem as funções que se esperam da escola, segundo a proposta da Educação Inclusiva”.

A mesma significação de escola como estabelecimento, espaço físico (casa, prédio), também está presente em mais duas acepções, concebida como conjunto de adeptos,

seguidores de um mestre ou de uma doutrina com instrução, ensinamento, lição, experiência, conhecimento ou, ainda, como conjunto de professores, alunos ou pessoal que nela trabalham.

Hoje, deve-se ter todo o cuidado com as construções de nossas narrativas em torno da Escola Inclusiva, evitando-se que as práticas de significação levem a conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual se incluam todos, sendo que a inclusão educacional escolar efetivamente tem finalidades e objetivos muito mais amplos e abrangentes do que a simples presença física.

Porém, o dia-a-dia nos mostra que muitos educadores e pais ainda entendem a escolaridade como cenário de ensino centrado no professor ensinante e a proposta de inclusão como simples inserção de alunos com deficiência nas turmas de ensino regular.

Acreditamos que a escola, como instituição educacional, é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Portanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se valores, princípios e todas as relações estabelecidas entre os grupos que nela se interagem, constituindo assim, seu conjunto de comunidades e aprendizagens.

Antes de dar por concluída qualquer análise sobre inclusão e integração, cabe à escola buscar respostas para o estudo de valorização do nosso magistério, refletindo sobre as condições em que se dá o processo de ensino-aprendizagem; a qualidade política da formação que recebemos o tamanho das turmas; o Projeto Político Pedagógico das escolas em que trabalhamos procurar responder aos desafios do processo de globalização, principalmente da economia representada neste momento.

1.2 Educação inclusiva: aspectos históricos

As raízes históricas e culturais do fenômeno “deficiência” sempre foram marcadas por fortes rejeições, discriminação e preconceito. A literatura de Roma relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão relata em seu livro *A república*, que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

A Idade Média conviveu com grandes contradições e ambivalência em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. Os deficientes mentais, os loucos e os criminosos eram considerados, muitas vezes, possuídos pelo demônio, por isso eram excluídos da

sociedade. Aos cegos e surdos eram atribuídos dons e poderes sobrenaturais. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiação de pecados. E finalmente, com Santo Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana.

Glat (2004, p. 20) nos mostra que:

Desde que os primeiros homens surgiram na face da Terra, tem persistido o processo que Darwin denominou seleção natural – sobrevivência do mais dotado, em que apenas os mais fortes e mais capazes de lidar eficientemente com o meio ambiente sobrevivem enquanto os mais fracos, menos dotados e menos eficientes (ou seja, os deficientes) perecem. Nos primórdios da humanidade esse processo selecionava basicamente em função da capacidade física de maneira geral: a força, a agilidade, a destreza, o raciocínio concreto, etc. Com o desenvolvimento da civilização e os avanços tecnológicos e científicos (principalmente relacionados à medicina e à saúde) tornou-se possível para a sociedade cuidar de maneira mais sistemática de seus membros menos capazes.

Observamos historicamente que o homem já fazia classificações de si próprio, a partir de sua luta pela sobrevivência, como ser capaz e não capaz ou seja, a inclusão não é algo novo apenas não foi divulgado para a sociedade porque não era importante ter um a pessoa sem capacidade no meio social, mas, de acordo com a Bíblia (e a Declaração dos Direitos Humanos reitera), todos os homens foram criados iguais, à imagem e à semelhança de Deus. Entretanto, não é bem isso que a evolução da raça humana no planeta tem demonstrado.

Segundo Monte (2004), essas contradições geravam ambivalência de sentimentos e atitudes que iam da rejeição extrema, passando por piedade e comiseração e até a superproteção, fazendo com que surgissem assim as ações de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidados como: hospitais, prisões e abrigos.

No renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam a buscar explicações para as causas das deficiências, que foram consideradas do ponto de vista médico como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os primeiros programas para prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação a essa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade.

Ribeiro (2003, p. 42) nos revela que:

Com a influência da doutrina cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedoras de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligadas à “expição de pecados” as causas dos problemas dos excepcionais, por isso estes merecem castigos e devem viver confinados. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade, da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal foram vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas.

As primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiências surgiram na França, em 1620, com a tentativa de Jean Paul Bonet de ensinar mudos a falar. Foram fundadas em Paris as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiência: a educação de surdos com o abade Charles M. Eppé, que criou o “método de Sinais” para a comunicação com surdos. O Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, fundada por Valentin Hauy, em 1784, destinava-se a leitura tátil pelo sistema de letras em relevo. Mais tarde, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, denominado sistema Braille, abrindo perspectivas de comunicação, educação e independência para as pessoas cegas.

As primeiras iniciativas para educação de pessoas com deficiência mental foram do médico Francês Jean Marc Itard, no século XIX, que sistematizou um método de ensino inspirado na experiência do menino selvagem de Ayeron (sul da França), que consistia na repetição de experiências positivas.

A primeira instituição pública para a educação de criança com deficiência mental foi residencial, fundada pelo médico Francês Edward Seguin, que criou um método educacional originado da neurofisiologia. Esse método consistia na utilização de recursos didáticos com cores e música para despertar a motivação e o interesse dessas crianças.

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro e, em 1857, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro, sob influência européia. Eles propagaram modelo de escola residencial para todo o país.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar. (MONTE, 2004, p. 9).

Não podemos negar que a escola é a base fundamental para a construção de conhecimentos é na escola que aprendemos a nos socializarmos e a vivermos como cidadãos dignamente humanos, parte dessa cidadania, depende de um conjunto de pessoas no qual definirão metas e conceitos previamente estabelecidos.

Em se tratando de escolas, na segunda metade do século XIX e início do século XX, as escolas especiais proliferaram por toda a Europa e Estados Unidos. A educação especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência mental, criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do século XX.

O método Montessori, inspirado na rotina diária na ação funcional, fundamenta-se na estimulação sensório-perceptiva e auto-aprendizagem. Emprega rico e variado material didático como: blocos, cubos e barras em madeira, objetos variados e coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixa e outros. O método Montessori foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil, na educação pré-escolar de crianças sem qualquer deficiência.

Já em meados do século XX surgem, na Europa e nos Estados Unidos, as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, são criadas as Pestalozzi e as APAEs, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial.

Em decorrência do avanço científico, as causas e origens das deficiências foram investigadas e esclarecidas na segunda metade do século XX, rompendo assim com a visão mítica e maniqueísta. Embora esses avanços tenham colaborado para a compreensão da deficiência como condição humana e expressão da diversidade entre os homens e a natureza, os preconceitos continuam fortes.

Eles oscilam entre a patologização ora inerente ao indivíduo, ora ao ambiente. Assim, a idade contemporânea é marcada pelo paradigma da cientificidade, do psicologismo, da valorização dos testes quantitativos, do treinamento sensorial e motor.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) vem assegurar o direito de todos à educação pública gratuita. Essas idéias, reforçadas pelo movimento mundial, de integração de pessoas com deficiência, defendiam oportunidades educacionais e sociais iguais para todos, contribuindo fortemente para a criação dos serviços de educação especial e classes especiais em escolas públicas no Brasil. Surge, dessa forma, uma política nacional de educação, ancorada na Lei Nº. 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN),

com a recomendação de integrar um sistema geral de ensino, a educação de excepcionais, como eram chamadas na época as pessoas com deficiência.

Desde à década de 1960, é recomendada, em nosso país, a matrícula de crianças excepcionais no sistema geral da educação, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024 de 1961, que expressava o objetivo de “integrá-las na comunidade” (art. 88). Essa legislação educacional regulamentou, implementou e propiciou a ampliação de uma prática que já existia de forma isolada em algumas escolas.

A partir do início da República, a matrícula de crianças consideradas “anormais” passou a ocorrer de forma pontual em algumas classes especiais vinculadas a escolas públicas, de modo que no final dos anos de 1920 existiam cerca de 15 classes especiais funcionando principalmente em escolas estaduais. A maior parte delas estava instalada na então capital do país, o Rio de Janeiro.

Góes e Laplane, 2004, p. 50, apud Kassar, nos diz que, essas classes foram formadas em meio à divulgação de uma pedagogia de base científica, entendendo que as diferenças entre os educandos requeriam meios específicos e variados de educação. Portanto, cada criança deveria ser, segundo palavras da época, “objeto de estudo e tratamento particular e separado segundo os conceitos de *normalidade*, *anormalidade* ou *degeneração*.”

Assim, as classes especiais públicas surgiram, de certa forma, sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos *normais* e *anormais*, na pretensão de organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso da ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preceitos da racionalidade e modernidade.

Cabe ressaltar que nem todos os “anormais” poderiam ser atendidos nas escolas dos “normais”, ainda que separados.

Góes cita que:

Dentro da preocupação de distinguir os alunos para propiciar um atendimento “mais adequado” a cada “tipo”, alguns autores acreditavam que os “degenerados” deveriam ser “excluídos absolutamente das escolas dos normais, seja qual for a forma de seu caráter degenerativo (KASSAR apud GÓES E LAPLANE, 2004, p. 50).

A matrícula de crianças “anormais” no ensino regular não foi uma prática comum. Deu-se apenas em algumas escolas. A escassez de atendimento ocorreu provavelmente pela ausência de uma política pública nacional para a educação. Apenas a Constituição de 18 de

setembro de 1946 (art. 5º) conferiu à União competência para legislar sobre “diretrizes e bases” da educação nacional, o que só ocorreu em 1961 com a aprovação da LDB.

Até a organização de uma legislação educacional de caráter nacional, por um lado, algumas escolas aceitavam as matrículas dessa população e organizavam, para isso, classes especiais. Por outro lado, em alguns estados da federação, as crianças eram dispensadas da frequência à escola quando não apresentassem plenas condições para tal, segundo as concepções da época.

O decreto de lei, em vigência no estado de Minas Gerais em fins dos anos de 1920, justificava a dispensa de matrícula nas escolas quando fossem constatadas as seguintes situações; conforme assinala Góes:

a) a falta de escola ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e de três para as crianças do sexo masculino; b) incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; c) indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência previstos nestes regulamentos, o vestuário indispensável à decência e à higiene; d) a instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular. (KASSAR apud GÓES E LAPLANE p. 51).

Do sancionamento da LDB de 1961 ao sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, ocorreu a ampliação dos serviços de educação especial em todo país, tanto no setor público, quanto no privado. Esse crescimento deu-se de modo característico, sendo que o setor privado expandiu-se, vindo a atender à população com comprometimentos mais severos, por meio dos serviços oferecidos em instituições especializadas assistenciais. Já o crescimento do atendimento pelo poder público ocorreu por meio de classes especiais ou salas de recursos, reservado à população “menos comprometida”.

No Brasil a educação especial desenvolveu-se extremamente ligada às instituições privadas. Em Ferreira & Nunes (1997, p. 18) “essas instituições, acabam por assumir um caráter supletivo do Estado, na prestação de serviços educacionais e manter uma forte influência das políticas públicas”. A forte presença das instituições privadas pôde ser sentida na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, que ocorreu pela influência das entidades privadas de educação especial.

O poder público brasileiro ofereceu, na maior parte dos casos, apenas atendimento em classes especiais vinculadas a escolas públicas. Esse oferecimento acompanhou o aumento do número das escolas no país.

Com o desenvolvimento industrial do Brasil, ocorreu o desenvolvimento dos grandes centros urbanos, tornando mais evidente o problema do analfabetismo. A partir da década de 1930, todo esse contexto pressionou o crescimento da rede escolar pública. Com essa expansão teve início a absorção de uma parte da população que, anteriormente, não tinha acesso à escola. A partir da década de 1970, houve um aumento acentuado do número de classes especiais, que atenderam, em grande medida, ao exposto na lei educacional n. 5.692/71, que previa tratamento especial a alunos “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” (art. 9º).

Enfim, a forma como tem sido conduzida a educação especial favorece o atual impasse na construção de propostas de uma educação *inclusiva*.

Ao falar em inclusão, muitas vezes nos referimos ao processo e matrículas de crianças “com necessidades educacionais especiais” nas classes comuns da rede regular de ensino. Essa prática começa a se fazer em vários municípios do país e, junto com ela, a palavra inclusão invadiu nosso vocabulário, significando e justificando (e nem sempre satisfatórias) situações.

A política educacional brasileira na década de 80 teve como meta a democratização mediante a expansão de ensino com oportunidade de acesso das minorias à escola pública. A educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou forças com o movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregado para a integração de pessoas com deficiências na escola, no trabalho e na comunidade, tendo em vista a igualdade e a justiça social.

Por meio deste mecanismo democrático, fundado na política de descentralização das ações, são criados os conselhos estaduais, municipais e associações de defesa dos direitos, integrando representantes dos diferentes setores: saúde, justiça e ação social, trabalho, transportes e comunidade, tendo em vista a formulação de política integrada de desenvolvimento humano.

No âmbito da educação infantil e especial, a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural, que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção da aprendizagem. Nesse enfoque sociológico, o meio, o ambiente inadequado e a

falta de condições materiais são também fatores produtores de limitação e determinante do fracasso escolar.

Embora haja avanço na esfera conceitual, as representações míticas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência, construídos culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações consciente ou inconscientemente no contexto familiar, escolar ou comunitário. Essas barreiras atitudinais são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio. Esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper.

1.3 Inclusão escolar x exclusão

Fala-se muito hoje, da exclusão social embora historicamente para muitos, a condição de exílio, de separação, de ficar à parte segregado e experimentando sentimentos de rejeição, tenha sido uma das características da vida cotidiana das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido à necessidade e motivação específicas incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar, são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e o aprofundamento curricular. Esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldade de relacionamento.

São excluídos, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores vítimas de representação estigmatizantes. (CARVALHO, 2004, p. 48).

Há também a exclusão de alunos que apresentam dificuldades de adaptação escolar por manifestações peculiares de síndrome, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social.

Sem dúvida, cada aluno requererá diferentes estratégias pedagógicas que lhes possibilite o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e para o pleno exercício da cidadania.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo, com qualidade em todas as dimensões da vida.

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão escolar e social. A teoria e a prática dominantes relativas ao atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças, jovens e adultos, definiam a organização de escolas e de classes especiais, separando essa população dos demais alunos. (BRASIL, 2001, p. 20).

A escola especial desenvolvia-se em regime residencial e, conseqüentemente, a criança, o adolescente e o jovem eram afastados da família e da sociedade: onde os mesmos eram conduzidos a um aprofundamento maior do preconceito. Essa tendência, que já foi senso comum no passado, reforçaria não só a segregação de indivíduos, mas também levaria a preconceitos sobre as pessoas que fugiam do padrão de “anormalidade”, agravando-se pela irresponsabilidade dos sistemas de ensino para com essa parcela da população.

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar, que se caracterizou, de início, pela utilização das classes especiais na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria, com freqüência, o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente, a rotulação a que eram submetidos.

O aluno, nesse processo, era obrigado a se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia a maioria das crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais alcançarem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional.

Hoje, a era dos direitos, pensa-se diferente acerca das necessidades educacionais dos alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política da

inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

A educação tem hoje, um grande desafio: garantir o acesso dos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

Uma das possibilidades de revertermos definitivamente o processo excludente, é ressignificarmos de fato e em nós, é a idéia que temos de nossa própria “normalidade” e, levamos a supor que, por sermos “normais”, que somos seres completos, já que não nos faltam os sentidos, a inteligência, a capacidade motora e locomotora.

Em Brasil, (2001, p. 22), ressalta nos revela:

Essa garantia é de fundamental importância para aqueles alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas na maioria das pessoas.

Se a exclusão fazia parte da “anormalidade das sociedades”, não mais desejemos que seja assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual se segregam grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão.

Acreditamos que a exclusão social tem ocupado importante espaço nas reflexões de todos nós. Atualmente, discutir a exclusão pressupõe, de um lado, uma resposta da sociologia para debater intelectualmente o problema, de outro, uma saudável manifestação dos grupos de excluídos que têm lutado por efetivas ações em respeito aos seus direitos, sem discriminação, serem integrados na sociedade.

A dignidade humana não permite que se façam tais tipos de discriminações. Ao contrário, exige que os direitos de igualdade e de oportunidades sejam respeitados. O respeito à dignidade da qual está revestido todo ser humano impõem-se, como base e valor fundamental de todo estudo de ações e práticas direcionadas ao atendimento de alunos que apresentam necessidades especiais, independentemente da forma como necessidade se manifesta.

A vida humana ganha uma riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Trata-se de um caminho nunca suficientemente acabado. Todo cidadão deve, primeiro, tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua. Para simbolizar a sociedade humana, podemos utilizar a forma de um prisma, em que cada face representa uma parte da realidade. Ao encontrar sua identidade específica, é importante que cada cidadão encontre-se como pessoa, familiarize-se consigo mesmo, até que, finalmente tenha uma história, um rosto humanamente respeitado.

A identidade do homem através de sua história não tem nada de misterioso, o homem é essencialmente o mesmo. Não nos contentamos com revelações das quais tomamos por dado superficial, por uma mentirosa aparência, ignorando sua mentira. Ninguém é idêntico a si. Os seres não têm identidade, os rostos são máscaras. Buscamos por trás dos rostos que nos falam e aos quais nós falamos a relojoaria das almas e suas molas microscópicas. (LÉVINAS, 2005, p. 46).

Essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão. A interdependência de cada face desse prisma possibilita a abertura do indivíduo para com o outro, decorrente da aceitação da condição humana. Aproximando-se, assim, as duas realidades - a sua e a do outro – visualiza-se a possibilidade de interação e extensão de si mesmo.

Em nossa sociedade, ainda há momentos de séria rejeição, ao diferente, impedindo-o de sentir-se, de perceber-se e de respeitar-se como pessoa. Ao adotar a educação como diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, buscamos estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo tópicos importantes para a humanidade. Essa abertura solidária e sem preconceitos, poderá fazer todos se perceberem como dignos e iguais na vida social. Portanto, no desdobramento chamado conjunto central de valores encontra-se os costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações.

De acordo com Freitas, (2004, p.50),

Constatam-se as difíceis condições que as pessoas com dificuldades ou vítimas de exclusão por motivos diferentes como gênero, etnia, pobreza, etc., as enormes carências das nossas sociedades e de todas as pessoas que se encontram ligadas aos estudos sobre exclusão social como, por exemplo, a escola, o trabalho, o território a cidadania, o lazer, a cultura, o desporto, a formação profissional, a habitação, etc., encontram-se longe de serem acessíveis a aliados das pessoas que são identificadas como tendo qualquer tipo de dificuldade.

Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade excludente? Essa pergunta é pertinente a partir da afirmação de Freitas. Pois, se a sociedade está longe de ser inclusiva, poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão? Dessa forma é como transpor para o domínio educativo célebre dilema dos revolucionários marxistas quando debatiam se seria possível existir socialismo num só país. Uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente desejável, muito menos, possível, dado que se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido. É por isso que preferimos a expressão “Educação Inclusiva” em lugar de “Escola Inclusiva”, querendo significar que na escola não se deve “balcanizar” ou fechar espaço criando “paraísos” isolados da comunidade. A expressão Educação Inclusiva chama assim a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz.

A escola, para se tornar mais inclusiva, tem que se adaptar à sociedade de forma heterogênea. Entretanto, não podemos deixar de pensar que, se a escola tem que se tornar mais inclusiva é porque, desde sua criação, não considerou as diferenças de seus alunos ela se organizou com base numa “indiferença às diferenças”.

É o que afirma Rodrigues (2005, p. 48).

A escola foi criada numa lógica que, recusando formalmente uma valorização dos contextos sócio-culturais dos alunos e adotando valores estritamente meritocráticos, acabava por acolher e valorizar diferentemente os alunos, conforme seus códigos culturais se identificavam, mais ou menos, com os que eram veiculados pela. Assim, a escola foi (é) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina” ou falta de “inteligência”.

Os indivíduos devem estar sustentados pela reciprocidade de respeito traduzido pela valorização de cada um em sua singularidade, nas características que o constituem. O respeito em si ganha um significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo. Ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito de ser respeitado onde sua significação fica ampliada de solidariedade.

O convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade. É sensato pensar que as regras que organizam a convivência social de forma justa, respeitosa, solidária têm grandes chances de serem seguidas. Pois, a inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, mas ainda encontra sérias resistências. Estas

se manifestando, principalmente, contra a idéia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum.

No âmbito nacional, os serviços da Educação Especial na educação regular devem operacionalizar a inclusão escolar, de modo que todos os alunos, independentemente de classes, raças, gênero, sexo, características individuais ou Necessidades Educacionais Especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade. É o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações e possibilite a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de Necessidades Educacionais Especiais.

1.4 Educação inclusiva: uma questão de cidadania

Cidadania, na sua abrangência engloba direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais. A exclusão ou limitação em qualquer uma dessas esferas fragiliza-a, por não promover a justiça social, impondo situações de opressão e violência.

Aranha (2004, p. 10) esclarece que:

Exercer cidadania é conhecer direitos e deveres no exercício da convivência coletiva, realizar a análise crítica da realidade, reconhecer as dinâmicas sociais, participar do debate permanente sobre causas coletivas e manifestar-se com a autonomia e liberdade respeitando seus pares.)

Tais práticas se contrapõem à violência, na medida em que não admitem a anulação de um sujeito pelo outro, mas fortalece em cada um desses sujeitos, a defesa de uma vida melhor.

A família é o primeiro espaço social da criança, no qual a criança constrói referências e valores; e a comunidade é o espaço mais amplo, onde novas referências e valores se desenvolvem. A participação da família e da comunidade traz para a escola informações, críticas, sugestões, solicitações, desvelando necessidades e sinalizando rumos.

Este processo, ressignifica os agentes e a prática educacional, aproximando as escolas da realidade social nas quais seus alunos vivem.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver um coletivo diversificado, fora do contexto familiar. (SEESP/MEC, 2004, p. 9)

Entretanto, a Educação Inclusiva é um paradigma que se apresenta para romper com os modelos de uma escola tradicional. Romper com um conceito de desenvolvimento curricular estanque (isolado, sem comunicação) e um modelo de aprendizagem estigmatizado (censurado, condenado) no âmbito estrutural da reprodução do conhecimento. Todavia, as escolas tradicionais têm analisado tal modelo simplesmente como uma utopia e não como uma questão de mudanças sócio-interacionais na educação.

Vivemos numa sociedade democrática que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade. O direito de participar dos espaços e processos comuns de ensino de aprendizagem realizados pela escola está previsto na legislação e nas políticas educacionais. A Constituição da República quando adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, compreendendo como efetivação do objetivo de promover o bem de todos sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação, prevê uma escola aberta para todos.

Os princípios democráticos e humanitários que permeiam política da educação para todos, sem exclusões, são indiscutivelmente sedutores. Vislumbram a possibilidade da ruptura total com o sistema de ensino tradicional e a conquista de uma sociedade solidária que respeite, valorize e conviva com a diversidade. (FREITAS, 2005, p. 13).

A importância de fazer da educação um direito de todos cria um movimento coletivo de mudança pronta para a adoção de políticas educacionais inclusivas, para a transformação das instituições escolares e também para a transformação das práticas sociais de relações com a família e a comunidade.

Há sempre um tempo de interlocução e transformação, definição, marcos legais e grandes diretrizes de ação. Nele não somos apenas legisladores ou formuladores de políticas, mas fundamentalmente trabalhadores na (re) construção do educador na diversidade. Tudo isso porque somos diferentes, agimos de forma diferente, sentimos com intensidade diferente, porque aprendemos e vivemos de modo diferente. Como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade, porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade.

Essa mudança cabe não somente à escola, como também à família e à sociedade de modo em geral. A importância que o ser humano tem de conhecer e ser conhecido, principalmente os alunos com NEE, faz a diferença. Portanto, enquanto os sujeitos envolvidos não mudarem de atitudes, não usarem novas formas de comunicação, para que assim compreendam e sejam compreendidos ficará difícil concretizarmos a Educação Inclusiva.

Silva (2001, p. 22) nos diz:

A cidadania, para ser de fato realizada, precisa fecundar novas formas e conteúdos na formação entre homens e mulheres. O processo de humanização compreende três elementos sem possibilidade de separação: a linguagem comum, os objetos e seus usos construídos socialmente e as normas comuns. A própria linguagem é uma norma, a primeira instituição social, que inaugura a presença do ser humano no mundo. Se queremos uma sociedade cidadã é preciso construir linguagens, objetos e normas de cidadania.

Silva nos ensina que a Educação Inclusiva, é quem está apta a realizar a cidadania plural. Pois a individualidade causa a exclusão e fragmenta uma sociedade, impedindo seu crescimento sociocultural e os mais atingidos com esse efeito frívolo são os que estão fora do âmbito da comunicação, os que não têm acesso aos elementos indicadores da cidadania.

1.5 Educação especial no Amazonas

O atendimento às Pessoas com de necessidades educacionais especiais no Estado do Amazonas teve seu princípio por iniciativa privada com a implantação do Instituto Montessoriano.

No início da década de 70, por iniciativa da Secretaria e Educação do Amazonas, junto ao Ministério da Educação, os primeiros professores da rede estadual foram especializados através de cursos oferecidos no Estado do Rio de Janeiro. A partir de 1972, o atendimento educacional aos alunos com deficiência visual, auditiva, e mental foi organizado em Classes Especiais implantadas em escolas comuns da capital do Estado. As três Classes Especiais, implantadas como experiência-piloto, significaram um marco inicial na escolarização de pessoas que estavam até aquela época à margem da escola, sem nenhuma oportunidade de desenvolverem suas potencialidades.

Como resposta à demanda da sociedade, e reconhecendo as necessidades da sistematização do atendimento, a Secretaria Estadual de Educação implantou em 1975 um

setor responsável pela Educação Especial denominado Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial, com equipe especializada para as áreas de deficiência. A ampliação do atendimento foi efetivada no Estado, através do Convênio entre a SEDUC e Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) que possibilitou o trabalho dos especialistas como agentes multiplicadores na capital e em alguns municípios do interior do Estado. A educação escolar das Pessoas com Necessidades Especiais continuou crescendo com a implantação de outras instituições como: Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE Manaus, e o Centro Especial “Helena Antpoff” da sociedade Pestalozzi do Amazonas, em 1979, para o atendimento específico dos deficientes mentais.

Na década de 80 a demanda cresceu e exigiu da administração pública a organização de serviços que atendesse maior número de alunos principalmente nas áreas das deficiências auditivas e visuais. Para atender a essa clientela, a Secretaria Estadual de Educação instituiu a coordenação de Educação Especial e criou através do decreto 6.331, de 13 de maio de 1982 três escolas especiais.

O atendimento às pessoas com deficiência mental foi ampliado com a implantação de novas Classes Especiais em escolas comuns da rede estadual de ensino na capital e no interior do Estado e firmado convênios com instituições não governamentais como APAE (Associação de pais e Amigos dos Excepcionais) e Pestalozzi. No início dos anos 90, o trabalho se fazia consistente e atingiu grande parte dos municípios do interior do Estado.

Na municipalização da Educação Especial se fez presente a proposta do Ministério da Educação, em meados da década, seguindo a política nacional da inclusão, exigindo um pensar pedagógico no rendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, propondo um ensino em ambiente o menos restrito possível. O atendimento da rede estadual de ensino manteve-se instável, e com a proposta da inclusão, aproximadamente 60% das Classes Especiais foram extintas e muitos alunos encaminhados para o ensino regular.

Atualmente, a esfera estadual mantém na estrutura da secretaria de educação, a Gerência de Atendimento Educacional Específico que tem como missão coordenar as atividades educacionais referentes ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais em várias modalidades. Trata-se de uma tarefa complexa e muito abrangente, principalmente porque, desde os primórdios da civilização, dentre as práticas humanas, a educação é a que mais se destaca, considerando-se a profundidade de sua influência na existência dos homens.

Severino (1992) nos faz lembrar que o processo educativo “desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens, do modo de ser dos animais”.

A Educação Especial insere-se nos diferentes níveis de educação escolar. Educação Básica, abrangendo: educação infantil, educação fundamental e ensino médio; e educação superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos juntos aos demais educandos, mas representa a ousadia de ver concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Pensar em fazer a educação, são tarefas indispensáveis, embora seguindo o mesmo, a educação sempre foi muito mais prática do que teoria. Por um lado, a teoria educacional cabe “pensar” em educação, por outro, tem como subsidiar a prática, pois a relação entre teoria e prática deve ser indissociável. Não se trata apenas da apropriação as construções teóricas (as dos educadores, filósofos, sociólogos, antropólogos...) e sim, ao colocá-las em prática, recriá-las num verdadeiro processo de construção e aprimoramento teórico a partir da própria prática. Além de “praticada”, a educação precisa ser “pensada” em seu sentido e significado para as pessoas e para a sociedade. Essa verdade antiga ganha dimensão de urgência particularmente no estágio no qual nos encontramos, denominados por alguns, como pós-modernidade.

O mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente novo surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, talvez o valor supremo, o próprio sentido de avaliação. (CARVALHO, 2004, p. 19).

Repensar a escola hoje é trazer para o cenário educativo um “vértice perdido” sublinhando a importância de uma participação que não se esgota no nível profissional nem no plano do Estado, é procurar novas respostas para um velho problema.

As escolas normais constituem o lugar certo para disciplinar os professores, transformando-os em agentes do projeto social e político da modernidade: os discursos aqui produzidos, bem como as práticas que lhes dão corpo – edificam um “novo” modelo de

professor, nos quais as antigas referências religiosas se cruzam como o “novo” papel de servidores do Estado e sua razão. Este processo é parte integrante de um discurso que tende a redefinir a questão do ensino paralelo com as novas modalidades de intervenção do Estado na vida social.

As racionalidades emergentes realocizam os professores como profissionais, ao mesmo tempo em que categorizam as crianças como alunos, passando a encará-los como uma população que tem de ser gerida segundo padrões institucionais próprios. A afirmação da cientificidade da pedagogia deve ser equacionada à luz do processo histórico de construção das ciências sociais modernas, o qual não é compreensível ser uma referência à crise de autoridade intelectual e moral.

A formação da ciência da educação faz parte de uma dinâmica mais vasta de expansão do Estado e de profissionalização do conhecimento.

A eficácia da nova ideologia profissional implica a defesa da objetividade e a rejeição da história: a evidência científica tem de aparecer como um fenômeno natural e não como uma construção social; como uma realidade atemporal e não como um processo histórico; como a busca da “verdade pela verdade” e não como um jogo de forças e de poderes.

Os professores têm de afirmar sua profissionalidade num universo complexo de poderes e das relações sociais, não abdicando de sua definição ética e, num certo sentido, militante da sua profissão, mas não alimentando utopias acessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem que indica a profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia sem uma compreensão exata desta crise é impossível encontrar nos caminhos da educação e para os professores. (SERBINO, 1998, p. 26).

A racionalização do ensino e a proletarização do professorado são dois momentos de um processo de controle externo da profissão docente, de um processo que tem na retórica da privatização do ensino, que implica um controle dos professores pelos “clientes” a sua face mais viável nos dias de hoje. Parece mais estimulante enfrentar esta questão pelo lado da diversidade sem pôr em causa a adesão a um conjunto de valores, de normas e de princípios de ação que os elementos constituintes da profissão docente.

A atenção exclusiva às práticas de ensino e à gestão do sistema educativo tem sido acompanhada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. A afirmação seguinte não prima pela originalidade, mas merece ser repensada.

O professor é uma parte importante do processo educativo, pois, a forma como cada um de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que combinam melhor com a sua maneira de ser, pelas cores de estilos pessoais de reflexão sobre a ação.

É por isso que, em vez de identidade, é preferível falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

1.6 Políticas públicas e inclusão escolar

Hoje, todos partilham um sentimento de medo – por si, pelos próximos, pelos amigos ou pelos filhos - diante da ameaça de exclusão, todo mundo sabe que cada dia aumenta em toda a Europa o número de excluídos e os riscos de exclusão, e ninguém pode em sua consciência esconder-se atrás do véu demasiado transparente da ignorância que serve de culpa.

Em outras palavras, muitos cidadãos, há uma clivagem entre sofrimento e injustiça. Essa clivagem é grave. Para os que nela incorrem, o sofrimento é uma adversidade não reclama necessariamente reação política. Pode justificar compaixão, piedade ou caridade.

As políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. A educação para todos não é uma questão que se refere apenas no âmbito da educação, mas será relacionado às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura entre outros. É preciso de atenção ao momento histórico atual e à conjuntura política que constitui o abstrato para a disseminação dessas idéias, políticas e modos de organização do sistema escolar.

Num contexto de ampliação do acesso da população à escola básica, inclusive dos denominados alunos com Necessidades Educacionais Especiais, as perspectivas de constituição de um percurso mais significativo de formação escolar para esses alunos requerem reflexão sobre a complexidade desse processo. Nessa linha, são indicados aspectos de conjuntura e questões conceituais que podem auxiliar na construção de uma leitura mais crítica das conquistas e possibilidades anunciadas no discurso da educação para todos e da inclusão plena.

Os últimos anos têm ocorrido nítida ampliação das referências aos alunos com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais, nos registros legais e nos textos de políticas públicas no Brasil.

Segundo (FERREIRA, 2004, p. 22), a Constituição de 1988 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos de pessoas com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificadamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

A lei nº. 7.853, assinada pelo presidente da República em 1989, reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino e definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (lei n. 7.853, 1989).

No decreto-lei que regulamentou a lei, dez anos após (nº. 3.298), define que as escolas públicas ou privadas deverão oferecer “programas de apoio pra o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (decreto-lei n. 3.298, 1999).

A mesma linha está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996: responsabilidade do poder público matricula preferencial na rede regular de ensino, pois especializados necessários. Essa referência ao papel central da escola comum é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994). A declaração, ainda que não dirigida exclusivamente às pessoas com deficiência, tem nelas o seu foco principal:

A presente Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais... Inspira-se na experiência nacional dos países participantes e nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações inter-governamentais, especialmente as Normas Uniformes sobre a Igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. (BRASIL, 1994, p. 17)

CAPÍTULO II

UMA ESCOLA PARA TODOS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este assunto objetiva realizar uma reflexão acerca da prática educativa, na busca de consolidar bases para a construção/estruturação da escola inclusiva, almejando a proposta de educação para todos. Destaca alguns subsídios da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) na tentativa de retomar questões fundamentais, ao tratar de temas como inclusão educacional e social. Dada a relevância que a educação representa socialmente, busca-se esclarecer alguns pressupostos no que tange à prática educativa, a fim de identificar alguns fatores que contribuam para a diferenciação pedagógica, visando ao alcance de uma escola inclusiva.

Articular as temáticas educação e inclusão torna-se uma tarefa indispensável quando a sociedade e o sistema escolar buscam meios de garantir a todos o cumprimento de seus direitos e deveres previstos constitucionalmente, dentre estes, a almejada educação de qualidade. Sob esse prisma, a reflexão acerca da prática educativa é imprescindível, face ao desafio da escola em buscar atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos.

Essa discussão torna-se relevante quando os índices de repetência e evasão indicam que grande parcela de estudantes é excluída do sistema educacional, revelando a incapacidade da escola desenvolver seu principal objetivo social: a aprendizagem. Dessa forma, o presente assunto consiste em uma tentativa de discutir os entendimentos de uma inclusão que não seja feita de forma voluntariosa ou caridosa, mas, pelo contrário, que assuma uma política social e educativa.

Nesse sentido, assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe tratar de questões relacionadas à diversidade social, à diferença, logo, tratar de preconceitos culturais. Lidar com esses elementos, significa rupturas, transgressões e superações. Colocar a diferença em um âmbito político exige pensar a inclusão, também em termos legalistas da década de

1990 que entra em ascensão, por meio de acordo e políticas de âmbito internacional que amparam e sustentam os movimentos de estruturação de escolas inclusivas de vários países, dentre eles o Brasil.

Tais conquistas são definidas em instrumentos internacionais, como relatório e resolução da Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990) – Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, que em seu Art.1º evidencia:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tantos os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quando os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (1990, p.1).

Logo, pensar a cerca da escola inclusiva nos remete buscar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a todos o direito social de aprendizagem. Assim, requer, da mesma forma, a transformação das práticas pedagógicas quando dimensionadas em práticas avaliativas, afim de que estas não constituam um mecanismo de seleção classificatória na fabricação de sucessos e de fracassos escolares, mas possibilitem a orientação da prática docente, na tentativa constante de aprimorar as práticas educativas e reduzir as desigualdades e os preconceitos pedagógicos.

Afirmando essa premissa, pode-se destacar o Art.3º da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEM,1990,p. 10), quando propõe como objetivo “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” orientado no sentido de que:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovem e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos. A oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Frente a essa realidade vale destacar que, ao tratar todas as crianças como iguais, a escola transforma as diferenças e as desigualdades, em inúmeros instrumentos de segregação social, não só limitados a situação escolar. Perrenoud (2001, p. 21) discorrendo sobre como a escola faz para fabricar sucessos e fracassos, distingue três mecanismos complementares:

- 1) O currículo, ou o caminho que desejamos que os alunos percorram (necessidade de considerar que nem todos os alunos partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar);
- 2) Ajuda que o professor proporciona para que cada aluno possa percorrer o caminho (surge o problema da indiferença às diferenças, a ajuda padronizada promoverá a chegada dos mais bem preparados enquanto os demais não atingirão os objetivos);
- 3) Modo de avaliação contribui expressivamente para minimizar ou dramatizar as desigualdades de aprendizagem, ou ainda, “a avaliação cria suas próprias desigualdades, quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons ou de crianças socialmente favorecidas, mesmo sendo equitativa, ela fabrica desigualdade por meio da realidade dos desvios.

Sobre este prisma, o autor diferencia que na prática pedagógica deve se organizar as intenções e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou, ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele. Nas palavras ainda de Perrenoud (2001, p. 36) nos revela:

O desejo de diferenciação acrescenta outra dificuldade à busca dessas atividades: o sentido de uma atividade ou de uma situação varia de uma criança para outra, segundo sua personalidade, suas aspirações, seus interesses, seu capital cultural, sua relação como jogo e com o trabalho. Assim, é preciso diferenciar as atividades globais ou os papéis individuais no contexto das mesmas para que cada um encontre nelas um sentido e a oportunidade de aprendizagens também significativas.

É necessário atentar que, diferenciar pedagogicamente, ou seja, individualizar os percursos de aprendizagem, não significa, em nenhum momento, desprezar a interação entre os indivíduos. A relação entre os pares exerce papel fundamental na aprendizagem dos educandos e o confronto das diferentes capacidades cognitivas entre aluno/aluno e aluno/professor e que facilitam a problematização das situações e o compartilhamento de conhecimentos.

Da mesma forma, o compromisso com a inclusão toma força a partir da “Conferencia Mundial sobre Igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Na oportunidade, foi elaborada e aprovada “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. Na sua introdução são reafirmadas as propostas da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), que no Art. 3º estabelece:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

Neste documento no Art. 4º, aponta que:

As necessidades educativas especiais incorporam princípios já aprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. (1994, p. 18).

Assim, a responsabilidade da inclusão de um estudante com necessidades educacionais especiais é da comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas, para uma padronização de comportamentos e atitudes ditas pedagógicas.

A formação inicial de professores precisa ser repensada em seus diferentes níveis, para que possam ser formuladas e encontradas soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhoria das propostas educativas de nossas escolas para, então, podermos falar de uma educação para todos.

Sob essa ótica de discussão, é no entrelaçamento entre a educação geral e a educação especial. Que se dará a base para a definição de proposta de Educação para Todos, tanto nas dimensões relacionadas às políticas públicas, da formação de professores e nas práticas pedagógicas, quanto das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais seja implementado.

Assim a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais permite aos professores reverem a sua própria formação, os seus referenciais teórico-metodológicos, os incentivando, face ao enfrentamento da diversidade social e das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada e, acima de tudo, uma transformação da cultura pedagógica.

Portanto, para incluir todas as pessoas numa realidade dos mesmos direitos, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que ela é capaz de atender as necessidades de seus membros, conforme a Declaração de Salamanca (1994) explicita.

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem sócio-econômica ou cultural. A inclusão reforça a idéia de que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os profissionais da educação na busca pelo aprimoramento da prática educativa. Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, atualmente, o fator mais importante na definição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional para todos os alunos.

É nesse contexto que as atuais políticas públicas de educação se inserem. O sistema educacional escolar precisa transformar-se para oferecer educação de qualidade para todos, nas salas de aula, com apoio ao aluno, a seus familiares e aos professores, quando necessário. Para os professores, que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, faz-se necessária à formação continuada, e, preventivamente, cumpre examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória educacional, aliando qualidade com equidade.

Diante disso, uma pedagogia mediadora e centrada na criança precisa romper com os laços de preconceitos e rótulos que até então permearam o cenário educacional, buscando criar condições para que os alunos se desenvolvam plenamente. Desse modo, é necessário que a escola seja analisada em sua totalidade, enquanto instituição social, estruturalmente, quanto aos seus objetivos e posturas pedagógicas e ainda, quanto às metodologias e estratégias que utilizam para promover a aprendizagem dos educandos. É preciso deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos alunos considerando suas potencialidades e necessidades.

Assim, cabe ao professor compreender e respeitar as diferenças de seus alunos, possibilitando a inclusão educacional e social através da aprendizagem significativa. Enfim, convidam-se as instituições escolares e universitárias, assim como o poder público, a refletir e

investir em formação docente, já que aos professores cabe o trabalho com a sistematização do conhecimento.

Nesse contexto, a formação de professores possibilitará que a escola seja reorganizada, para que se efetive como um espaço de conhecimento, de pesquisa e busca de alternativas que promovam o desenvolvimento das potencialidades e a valorização das diferenças dos alunos envolvidos no processo educativo.

2.1 Formando professores para uma escola inclusiva

De acordo com Omote (2003, p. 154, apud BARBOSA) a inclusão é acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direito e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos comportamentos, das conclusões psicossociais, socioeconômicas ou interculturais.

Precisamos insistir na necessidade da construção de uma sociedade inclusiva, pois, não podemos admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área da educação.

Não temos dúvida que o professor tenha importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva e cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade.

Sabemos que a inclusão tem especial importância na construção da sociedade inclusiva por várias razões, e a que se resume neste momento é a educação que possivelmente é o meio mais seguro para promover a todas as pessoas, inclusive aquelas que tradicionalmente vêm sofrendo a exclusão social.

No entanto, a educação é o patrimônio mais precioso da humanidade, os bens intelectuais e culturais especiais para o exercício pleno da cidadania e para a superação do fosso das desigualdades, e é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma mentalidade e atividades genuinamente inclusivas.

Omote, (2003, p. 155), cita que:

O ensino especial precisa ser utilizado como um recurso adicional com que o ensino comum pode contar na sua tarefa de atender a necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive aos dos chamados alunos deficientes. Assim, os alunos devem usar os recursos, seja de ensino comum, seja de ensino especial, independentemente da categoria a qual pertenceu podem ser encaixados. Esse acesso precisa depender unicamente das necessidades especiais de qualquer aluno. Significa que os recursos de Educação Especial estão à disposição também dos alunos e professores do ensino comum. Significa que precisa haver trânsito livre

entre o ensino comum e o ensino especial, com reagrupamentos constantes de alunos conforme atividades e dificuldades específicas. Significa acima de tudo, que precisa haver um planejamento conjunto entre o ensino comum e o ensino especial ou, mais especificamente um planejamento único da escola, realizado pelo conjunto de professores de ensino comum e de ensino especial e destinado ao conjunto dos alunos da escola. (Omote, 1995, p. 50-1).

Nas palavras de Omote, a Educação Inclusiva é, antes de tudo, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa necessária para fazer em face de toda gama de diversidade, de peculiaridade e necessidades de seus alunos. As críticas sobre educação inclusiva apontam a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos com deficiência.

Para que o sistema de ensino possa funcionar eficientemente, os professores do ensino comum precisam “receber”, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. (essa idéia parece ser amplamente compartilhada hoje por teóricos que discutem o processo inclusivo como, Bueno, 1999; Ferreira, 1999; Mendes, 1999, entre outros).

A Resolução CNE, N. 2 de 11.9.2001, no artigo 8, § 1º, expressa que, para serem considerados capacitados para atuar em classes comuns com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores precisam comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de Educação Especial, que os capacitem a:

- 1) Perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a Educação Inclusiva;
- 2) Adequar à ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem;
- 3) Avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais;
- 4) Atuar em equipe, inclusive com os professores de Educação Especial.

Assim, pode-se apontar que, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidade educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar.

A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender esses alunos, é decidir que conhecimento e que experiência devam ser proporcionada a esses professores.

Ainda na Resolução CNE n. 2 de 11 de Setembro de 2001, no artigo 18 estabelece que:

São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as Necessidades Educacionais Especiais, definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

De acordo com a Resolução, é imprescindível a formação de professores na área da Educação Especial. Para que desenvolvam as atividades pedagógicas suprindo a necessidade do aluno especial. E, fica claro que essa formação deve ser acompanhada pelas políticas educacionais e pedagógicas.

O professor tem importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva e cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade. Em qualquer tentativa de distinção entre a formação de professores de ensino comum e dos de ensino especial, precisamos estar especialmente atentos para uma possível herança do sistema dual que marcou fortemente a educação brasileira, especialmente na década de 1970. (BARBOSA, 2003, p. 155).

Barbosa (2003, p.155), aponta que as críticas sobre a educação inclusiva mostram a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilhar melhor a responsabilidade pela educação do aluno deficiente.

Nesse sentido, como educadores almejamos a concretização dessa união, onde o ensino comum e a educação especial possam andar a passos iguais e as desigualdades minimizarem-se no sentido democrático.

2.2 Formação de Professores na educação inclusiva

Atualmente a educação inclusiva tem sido tema de grandes discussões em seminários e congressos, e uma das questões discutidas refere-se à formação de professores, pelo fato de que os mesmos atuam diretamente com os alunos que, por suas características e necessidades específicas, demandam conhecimentos também específicos.

Nossa preocupação consiste na formação desse professor que atua diretamente com o alunado especial, acreditando que precise de conhecimentos específicos referentes à sua área de atuação para que possa desenvolver um bom trabalho educacional proporcionado aos seus alunos o desenvolvimento de suas potencialidades.

A formação de professores é um dos elementos mais importantes, quando se tem como alvo o progredido no sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo no qual todos os seres têm direitos a viver em condições dignas. Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação de professor também não é do sistema educativo.

Esta formação contribui especificamente, quando se constitui em inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente, transformar as práticas educativas cotidianas dos professores constituindo-se a preocupação com as perspectivas da formação inicial e da formação contínua.

Melhorar a principal atividade que cada ser humano realiza, significa um desenvolvimento individual e coletivo necessário à transformação social. Os professores como profissionais que dinamizam a construção do conhecimento na sociedade, precisam melhorar o exercício docente, com reflexos sobre suas famílias e à sociedade como um todo, o que implica a realização pessoal na profissão.

A formação de professores se reflete na melhoria das condições na “qualidade de vida”, ou seja, não está relacionada somente ao aspecto funcional do exercício de seu trabalho, mas também na construção de conhecimentos que visa resolver problemas básicos de pessoas, dentro de uma sociedade de consumo, incluindo o de conhecimento.

Essa formação tem constituído um fundamento teórico em ação, uma metodologia de pesquisa cujo desenvolvimento implica a intenção de melhorar o trabalho docente, tentar transformar relações cotidianas entre professores, estudantes, sociedade em geral e especificamente, do contexto educativo do tempo o local de trabalho, onde os professores constroem ou reconstroem conhecimentos com os estudantes.

A formação de professores em sala de aula, não significa somente passar-lhes conhecimentos universalmente sistematizados, e sim, retomar o conhecimento cotidiano deles na relação com seu aluno, pois, é nesse ponto que essa relação precisa ser determinada, compreendida e estudada criticamente, por se pretender a transformação da formação dos professores e geração de subsídio que sirva de exemplo metodológico para o exercício cotidiano da prática educativa.

A competência pedagógica constituirá no referencial de qualidade do professor uma vez que só estará em sintonia com seu aluno, preparando-o para a sociedade que aí está em constante e celerado processo de mudança, o professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada, preocupado com o todo da formação daqueles que se pretende que

sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis. (VASCONCELOS, 2000, p. 31).

Vasconcelos nos ensina que, a experiência docente é constituída no trabalho que realizam atividades que lhes dão satisfação, ente outros, há de receber um salário digno, elemento básico dentro de uma sociedade capitalista. Nessa sociedade os professores vivenciam uma série de divisões entre a classe, por exemplo: grau na escola docente, tipo de escola, nº de horas, minutos dessas horas (existem aulas de 90, 60, 50, 45 minutos) período no qual são realizadas as aulas: matutino, intermediário, vespertino e noturno. O fato de o professor contribuir com sua força de trabalho assalariado.

É grande a presença crescente de crianças e jovens com necessidades especiais de aprendizagem na rede regular de ensino, sem dúvida, exige, antes de tudo, uma mudança de atitude, não só de professores, mas de toda a comunidade escolar. Para isso, é preciso reconhecer, questionar e quebrar preconceitos, estimulando generosidade, acolhimento e respeito por ser uma questão de diversidade no paradigma da inclusão.

Acreditamos que a escola deve também aperfeiçoar sua ação pedagógica, sem considerar a educação especial, uma parte separada da educação. Quem educa, educa todos. Mas, os alunos com deficiências, condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricos ou quadros psicológicos graves e, ainda, os de altas habilidades (superdotados) continuam excluídos, seja das escolas comuns, seja do direito à apropriação do saber na intensidade e ritmo necessário para sua aprendizagem.

A educação tem papel fundamental, sendo que a escola é o espaço no qual se deve oferecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício da cidadania. (ARANHA, 2004, p. 7)

Considerando-se o que nos diz Aranha, as discussões realizadas para garantir o direito à educação, sem exceção, ao acesso de usufruir dos bens e serviços socialmente disponíveis, a questão da integração dos alunos com deficiência particularmente tem sido objeto de sérios questionamentos. Educadores, famílias e os próprios alunos, mais organizados politicamente têm denunciado, intensivamente que os direitos reivindicados, proclamados e garantidos nas letras de leis e recomendações internacionais são freqüentemente violados.

Na certeza de reverter esse quadro no qual se insere as minorias em geral, tem-se discutido o novo Parâmetro: a Inclusão de Todos. Para tanto, a sociedade precisa assumir mais concretamente o seu papel, criando as condições necessárias para equalização de oportunidades. O Parâmetro da inclusão tem criado inúmeras discussões e controvérsias, que é comum ouvir que a educação especial passa por um momento crítico.

Na Resolução CNE n. 2, de 11.9.2001, no artigo 18 estabelece que:

Para que a escola possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora de normas pré-estabelecidas pelos níveis centrais. Deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam; o espaço escolar, hoje, deve ser visto como espaço de todos e para todos.

Na Resolução, a escola implicará a busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior, no entanto, o que desejamos, na realidade é a construção e uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, cujo grupo inclui os alunos com necessidades educacionais especiais.

Necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar, a olhar o outro em sua diferença, seus anseios, dificuldades e habilidades. E perceber que podemos fazer a diferença, independentemente das barreiras que ultrapassam em nossa jornada do dia-a-dia. Uma escola que não tenha medo de se arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido e, em resposta às necessidades de inclusão.

É nesta busca de respostas para atender à diversidade, que o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, proporcionando uma melhor qualidade de educação. Dessa forma, os alunos, professores, família e comunidade se beneficiam da educação inclusiva e enriquecem sua formação.

Atuar numa escola inclusiva é compreender o aluno com necessidades educativas especiais, respeitando-o na sua diferença, reconhecendo-o como uma pessoa que tem determinado tipo de limitação (embora sejam de conseqüências geralmente mais difíceis, pois, todos nós temos limitações), mas que também possuem seus pontos positivos. Para isso são necessários que abandonemos rótulos ou classificações procurando levar em consideração possibilidades e necessidades impostas por essas limitações que a deficiência traz.

Acreditamos que, nesse momento precisamos atuar em favor de um movimento de “desagregação”, o que significa trazer à escola regular àqueles que, até então, nunca tiveram

acesso a ela, seja por estarem matriculados em escolas especiais, seja porque foram segregados em suas comunidades.

2.3 Como Formar Professores que atenda ao Novo Paradigma Educacional: a Inclusão?

Numa sociedade de excluídos, a inclusão passa a ser palavra chave para alcançarmos a democracia. Sabemos que a cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente.

Nossa preocupação é com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais do Município de Iranduba, porque fazem parte das minorias excluídas, como os negros, pobres e miseráveis, analfabetos e desempregados.

Diante do paradigma da inclusão, precisamos atender a necessidade de uma educação de qualidade desses alunos. Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora saibamos que a própria instituição escolar deverá buscar novos posicionamentos diante do processo ensino-aprendizagem, orientados por concepções e práticas pedagógicas que atendam a diversidade humana.

Mantoan (1997, p. 120) nos diz que: O princípio democrático de educação para todos só se evidenciam nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles.

É imprescindível que os professores tenham conhecimentos além daqueles que receberam no seu curso de formação no magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível superior, onde necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular frente aos desafios da inclusão, por não ter tido uma discussão profunda sobre a educação especial. Os professores precisam identificar e atender as necessidades especiais de aprendizagem de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

É importante satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando-a a aprender a desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer por parte dos professores maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Essa prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos.

A partir do movimento de Inclusão, acreditamos que o professor precisa estar capacitado e saber conviver com as diferenças, superando os preconceitos em relação às minorias.

Nas escolas de ensino regular é primordial que os recursos de formação de professores devam ter como finalidade, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que irão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilitem uma ação pedagógica eficiente e acima de tudo, apoio por parte dos envolvidos com a educação inclusiva.

Sem dúvida, precisamos investir com seriedade e compromisso na formação inicial e continuada dos professores, de forma mais específica, na formação continuada voltada à área da educação especial. Essa formação precisa estar de acordo com a política educacional brasileira.

É importante ressaltar, no entanto, que a formação de profissionais da educação deverá estar de acordo com os fundamentos previstos no capítulo VI da Lei Nacional de Diretrizes Bases da Educação (Lei nº. 9394/96), de modo a atender os objetivos dos níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Ainda considerando a formação do professor para a educação inclusiva, devem fazer parte da grade curricular conteúdos referentes à conceitualização, isto é, a tipologia das deficiências. É muito importante que os professores se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares para a qualidade de ensino diversificado.

Esta mesma Lei prevê no capítulo V (Educação Especial) que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos por professores com especialização adequada, de nível médio ou superior, para o atendimento especializado bem como os professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos.

A partir da análise dos novos atuais dispositivos legais, podemos concluir que, o modelo brasileiro de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado para um novo momento educacional.

Precisamos de respostas imediatas não só quanto a reformulação de seus cursos de formação de professores de nível médio e do nível superior, mas também, quanto aos profissionais que exercem atividades no magistério hoje, e ainda quanto a criação de programas de formação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho de suas funções, considerando o novo paradigma educacional: a inclusão dos alunos na escola regular.

Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda as necessidades, as possibilidades e ao interesse do conjunto da população escolar brasileira. Por

isso, precisamos ter em nossas escolas profissionais responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que não sejam desvinculados dos condicionamentos políticos e sociais.

Vale ressaltar que o planejamento da ação educativa deve ser participativo, isto é, devem envolver os educadores da educação especial e do ensino regular. O professor especializado deve participar de todas as ações, opinando e discutindo, participando de todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação.

O professor deve ser parte integrante da equipe escolar. Ele precisa ter sempre a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola e possibilitando o envolvimento dessa equipe na busca de alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor de classe regular precisa entender o significado de uma escola inclusiva, a partir de seus conhecimentos anteriores como professor. Precisa entender que os alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagem e, por isso, às vezes utilizam caminhos que o próprio professor desconhece..

O mais importante em todo esse processo é a necessidade da formação da consciência crítica do professor quanto a sua responsabilidade pela a aprendizagem dos alunos, sejam eles diferentes ou não.

2.4 Diversidade na escola: pensando a formação docente e nas adaptações curriculares

Já se tornou lugar comum afirmar que o professor precisa estar preparado para atuar na sala de aula em acordo com os princípios que fundamentam a educação inclusiva, que são democráticos e valorizam a pluralidade. Dentre tais princípios, destacam-se: a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças individuais, a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação da família e da sociedade e remoção de barreiras de aprendizagem (CARVALHO, 2004).

Não cabe nesse projeto discutirmos sobre a viabilidade de tais princípios dentro do modo de produção capitalista, hoje imbuído pelo ideário neoliberal. Nosso foco primordial está em pensar a formação docente para trabalhar com a diversidade, visto que este trabalho tem sido cada vez mais solicitado aos educadores.

As demandas por uma educação para todos estão expressas de forma significativa em vários textos legais. Assim, diversos documentos chamam a atenção para a formação docente como peça fundamental para a evolução do processo de inclusão escolar, dentre os quais assinalamos as recomendações publicadas na Declaração de Salamanca:

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. [...] Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e inclui a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1994a, p. 10).

Também destacamos a Portaria Nº. 1793, de dezembro de 1994, que resolve:

Art.1. Recomendar a inclusão da disciplina “aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994b, p. 01).

Observamos a necessidade de incluir nos cursos de formação docente conteúdos referentes aos conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais. Entretanto, Mazzotta (1993) enfatiza que esses cursos não devem se limitar ao conhecimento específico sobre deficiências, pois a prioridade reside na educação comum a todos.

A formação acadêmica deve preparar o professor para atuar na educação básica, atendendo a todas as crianças. Portanto, devem ser abordados temas próprios da educação especial, mas é preciso tratar principalmente de temas relevantes a uma educação para todos. Não há espaço, no âmbito da educação inclusiva, para a dicotomia entre professor generalista e professor especialista, há que se ter acesso a conhecimentos que fundamentem uma prática voltada para as diferenças entre alunos.

Pensem um pouco na inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino no município de Iranduba, e percebemos que esse é um dos primeiros passos para a jornada da inclusão: as adaptações curriculares.

O passo mais indutor; devendo ser seguido de medidas pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento proposto na vivência escolar. É preciso adicionar os meios que efetivamente possibilitem a permanência do aluno na escola, favorecendo-lhe o acesso ao currículo.

No currículo, o enfoque adotado é o de recebê-lo como o conjunto de experiências que a escola, como instituição, põe a serviço dos alunos com o fim de potencializar o seu desenvolvimento integral.

Manjón (1995, p.53), cita que: O projeto que precede as atividades educativas escolares define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores. Não se defende aqui a idéia de currículo fixo ou fechado, mas de instrumento participativo, resultante da vivência e das expectativas socioculturais que desvele a importância da diversidade na escola.

A prática de inclusão na realidade brasileira revela dificuldades, como por exemplo, o despreparo do sistema regular de ensino para atuar no processo de inclusão; resistência da comunidade escolar na aceitação dos alunos fatores diversos de natureza familiar, institucional e sociocultural.

Muitas dificuldades são encontradas quando a escola regular não permite o acesso do aluno “diferente” às situações educacionais comuns, propostas para os demais colegas. As necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar devem ser atendidas por meio de currículo regular, de maneira adaptada ou não.

Se entendermos o currículo como conjunto de ações que a escola formaliza em consonância com o projeto pedagógico, o processo educativo, assim, norteado é o mesmo para todos os alunos, com a devida atenção às diferenças individuais, inclusive as diferenças mais acentuadas que se podem observar em alguns alunos com relação aos demais.

Diante dessas circunstâncias, acreditamos ser imprescindível refletir sobre a formação do docente para trabalhar com a diversidade. Precisamos ter um olhar mais humano para educadores, nos quais, são os que fornecem subsídios ricos de aprendizagem para compreendermos as dificuldades, dúvidas, limitações.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA

Neste capítulo abordaremos o resultado da pesquisa de campo sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Iranduba, realizada em uma escola municipal, localizada na zona leste do distrito de Iranduba/Cacau Pirêra.

Iniciaremos nosso diálogo mostrando o diagnóstico da escola pesquisada e seus sujeitos, bem como os aspectos físicos, didático-pedagógicos, relação escola-comunidade e a formação de seus professores.

Para início de nosso trabalho, faremos algumas considerações a respeito do perfil das escolas do município de Iranduba.

As escolas pertencentes a este município estão distribuídas de acordo com sua extensão territorial: sede, vicinais, rodovia e à margem do rio Negro e rio Solimões. Nesses lugares, há inúmeras escolas com aspectos físicos e humanos envolvendo vários fatores, tanto orgânicos quanto ambientais.

Como orgânico, temos a carência de orientação pedagógica ao professor, de atendimento psicológico ao aluno e à família, a falta de material didático escolar, merenda e recursos físicos. Como ambiental, temos a enchente e a seca, dois grandes embates que os moradores dessas áreas sofrem todos os anos.

A ausência dessa interação e apoio às escolas torna-se cada vez mais complexo para a escola cumprir a sua função social: legitimar a democracia, empreender ações mais concretas para a garantia de um direito comum a todo cidadão, mudar ou esclarecer as representações negativas agregadas ao diferente, além de ser diferenciada em experiências práticas e reflexivas na expressão social e cultural que está presente em seu contexto, considerando as diferenças e semelhanças que compõem a diversidade cultural, representada principalmente por alunos que vêm de outras localidades.

E quanto ao fator ambiental, vale ressaltar que no período de enchente as escolas da zona rural não atendem ao total de dias letivos, causando, assim, grandes prejuízos à formação dos alunos, apesar de o calendário escolar ser adaptado de acordo com as necessidades de cada escola como prediz a LDB em seu § 2º.

O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (p. 62).

Nossa preocupação transformou-se em pergunta, pois queríamos saber a opinião dos professores quanto ao cumprimento ou não dos dias letivos e que prejuízos poderiam trazer aos alunos.

Em entrevista com os professores, obtivemos a informação de que o não cumprimento dos dias letivos nestas escolas se dá também por falta de incentivo, de apoio didático pedagógico e de recursos financeiros por parte da própria Secretaria de Educação do município:

Sabemos que tudo gira em torno de uma política burocrática, muitas vezes, nós, professores, precisamos nos submeter a situações de modo a garantir um retorno quando solicitamos algo da Secretaria de Educação. Percebemos que ela não garante os próprios recursos diretamente para a educação nas escolas do município e isso gera desconforto para desenvolver um bom trabalho, que a cada dia é preciso melhorar e obter resultados positivos em sala com nossos alunos (Relato de um professor).

Na visão deste professor o que percebemos é uma falta de atenção especial da gestão escolar para com alunos e professores, um atendimento de acordo com as especificidades de cada aluno e de cada profissional.

Procuramos analisar cuidadosamente a coleta de dados obtidos por meio das respostas dos professores, gestores, alunos e pais da Escola Municipal Procópio Maranhão, e, do secretário de Educação do Município de Iranduba e sua equipe técnica. A fala dos sujeitos foi obtida por intermédio de entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos, o que permitiu a cada sujeito responder aos instrumentos de maneira própria e singular.

Nossa preocupação neste momento é quanto à educação inclusiva, como esta ocorre nas escolas municipais e como os professores atendem às crianças com necessidades educacionais especiais.

Não pretendemos esgotar as discussões sobre o tema Educação Especial/Inclusiva e Formação de Professores no Município de Iranduba, mas fazer refletir a realidade existente nas escolas desse município e em particular a escola pesquisada, dentro de uma perspectiva histórico-crítica.

3.1 O município de Iranduba

O município foi criado em 9/4/1963, sob a Lei n.º 07 do mesmo ano. O governador Arthur Cézar Ferreira Reis extingue-o com a Lei n.º 41, de 24/7/1981. Em 1981 o governo José Lindoso criou novamente o município de Iranduba sob Emenda Constitucional n.º 12, de 10 de dezembro, 1981. O município é desmembrado dos municípios de Manacapuru e Manaus, constituído pelo distrito de Iranduba. A instalação do município efetivou-se com as eleições gerais em 1982 e, conseqüentemente, com a posse de prefeito e vereadores em janeiro de 1983.

Até 1976 a Vila de Iranduba constituía um dos distritos do município de Manaus e era fortemente prejudicada por sua localização em terras de várzea muito baixas, facilmente inundáveis, conquanto muito férteis e extraordinariamente propícias às culturas agrícolas de curto ciclo.

As origens do município de Iranduba estão associadas a um grupo de pessoas, entre as quais o professor João Batista Sudário, Manoel Francisco Campos (Capitu), João Batista de Almeida, Pedro Serrão Dourado e Cecília Carneiro de Oliveira, com as respectivas famílias, se estabeleceram no local no início de 1976, fugindo da enchente do rio Solimões. Esses primeiros moradores da então chamada “Vila de Iranduba” instalaram-se na área onde hoje fica o Hotel Verdes Matas, construindo ali seus pequenos barracos. A prefeitura de Manaus encontrou uma solução para resolver o difícil problema das grandes enchentes anuais do rio Amazonas, quando a Vila de Iranduba era invadida pelas águas e ficava totalmente isolada.

As atividades fundamentais para a vida da comunidade local mantinham-se paralisadas no período das cheias. A produção agrícola e o funcionamento das escolas limitavam-se a cinco meses por ano, causando sérios transtornos à população. A prefeitura de Manaus fez a adoção de uma área em terra firme para que nela se instalasse a nova Vila de Iranduba e propiciou o surgimento de alternativas de trabalho capazes de proporcionar meios de subsistência à comunidade local. Meses mais tarde, entre agosto e setembro daquele ano,

começaram a ser construídas as primeiras casas populares, num total de quarenta unidades na primeira etapa, por ordem do então prefeito de Manaus, coronel Jorge Teixeira de Oliveira.

Para gerenciar seu projeto habitacional, naquela que logo passaria a chamar-se “Cidade Hortigranjeira” de Iranduba, o prefeito Teixeirão, como era mais conhecido, nomeou o também militar João Dantas Cyrino, sargento do Exército Brasileiro, para o cargo de Administrador Distrital. Foi ele, portanto, o primeiro administrador de Iranduba a partir de sua fundação em terra firme.

As principais atividades determinantes no processo de ocupação territorial e povoamento da região foi o extrativismo vegetal, madeiras, pescas, frutas, etc.

As atividades que se destacam formam panoramas socioeconômicos bem distintos que são: a exploração industrial de argilas, o ecoturismo, a lavoura de hortaliças, extrativismo, principalmente a pesca e a pecuária. O comércio e os serviços concentram-se na sede do município e em Cacau Pirêra, e dão suporte às atividades selecionadas.

3.1.1 Aspectos físicos e geográficos: localização e área

O município de Iranduba está situado na 7.^a (sétima) Sub-Região rio Negro/Solimões, Microrregião n.º 010 (Região do Médio Amazonas), margem esquerda do rio Solimões, a partir do desmembramento de terras pertencentes anteriormente aos municípios de Manaus e Manacapuru, conforme atos das disposições constitucionais transitórias da Constituição do Estado do Amazonas, de outubro de 1989.

A localização geográfica é diferenciada de outros municípios pelo fato de se situar entre dois grandes rios: rio Negro e rio Amazonas. O acesso ao município é feito por meio de balsas pelo rio Negro, o município se distancia dele para Manaus é de 13 km por estrada e 32 por via fluvial.

Sua área territorial é de 2.354 km, representado 0,15% da área do Estado.

3.1.2 Limites

O município de Iranduba, segundo a definição pelo Decreto n.º 6.158, de 25 de fevereiro de 1982, tem os limites com o município de Careiro: começa com a confluência do rio Solimões com o rio Negro; o rio Solimões, por sua linha mediana, até alcançar a boca do

alto Paraná do Curari; desta boca, subindo pela margem direita do rio Solimões, até alcançar a confluência do igarapé Janauacá.

Com o município de Manaquiri: começa com a confluência do Igarapé Janauacá com a margem direita do rio Solimões; este rio, subindo por esta margem até alcançar a boca do paraná do Manaquiri.

Com o município de Manacapuru: começa na boca do paraná do Manaquiri na margem direita do rio Solimões, até alcançar a localidade de Porto Cavalcante; desta localidade, por uma linha, até alcançar a boca do paraná do Ariaú, no Lago do Limão; este paraná, por uma linha mediana, até alcançar sua interseção com a rodovia AM-070; desta interseção, por uma linha, até alcançar o Lago do Ubim; deste lago, por uma linha, até alcançar a confluência do igarapé da Anta, no Lago do Aracapuri; deste igarapé, por sua linha mediana, até alcançar suas cabeceiras, no divisor das águas rios Negro/Manacapuru; este divisor para noroeste, até alcançar as cabeceiras do Igarapé Açú. Com o município de Novo Airão: começa nas cabeceiras do Igarapé Açú, no divisor das águas rio Negro/Manacapuru; deste igarapé, por sua linha mediana, até alcançar sua confluência com a margem direita do rio Negro.

Com o município de Manaus: começa na confluência do Igarapé Açú, com a margem direita do rio Negro; este rio descendo pela mesma margem até alcançar a confluência do rio Solimões.

O município está localizado a uma altitude de 30 m acima do nível do mar, possuindo latitude sul de 39° e longitude de 59°3' a oeste de Greenwich.

3.1.3 Clima

Conforme a classificação de Koppen (1948), o clima característico da região é do tipo tropical chuvoso e úmido, a umidade relativa do ar é sempre alta, principalmente nos meses de maior incidência de chuvas. A sua temperatura média está em torno de 27°C, tendo a temperatura máxima de 30,8°C e mínima de 23°C.

3.2 Aspectos sociopolíticos

3.2.1 Demografia

A população de Iranduba era de 18.876 em 1991 e aumentou para 20.701 em 1996. Em um estudo realizado pela Fundação Joaquim Nabuco, estimou que esse aumento populacional chegaria a 33.516 no ano de 2000 e de 36.317 em 2005.

A média anual de crescimento é calculada em 7% para o período de 1991-1996 e 5,9% para o período de 1996-2000, o que constitui no mais alto índice do Estado do Amazonas, segundo dados obtidos. Recentemente a população do município de Iranduba no ano de 2006 era de 40.436 habitantes. As principais razões para este fato são:

- a. A estrutura municipal de serviços públicos, em particular saúde, habitação e transporte;
- b. O fato de o município ser localizado perto de Manaus contribui para uma migração constante a Iranduba;
- c. Residentes em Manaus, vítimas das enchentes transferem-se para Iranduba;
- d. Oportunidades de emprego em frigoríficos e o aumento da indústria cerâmica-oleira atraem pessoas da zona rural que estão à procura de uma colocação empregatícia;
- e. A redução do êxodo de jovens em consequência da diminuição da oferta de emprego no setor eletrônico no Distrito Industrial de Manaus;
- f. A tendência de muitos residentes em Manaus tentarem uma colocação em serviços agrícolas de pequeno porte em Iranduba.

3.3 Escolas Municipais de Iranduba: uma reflexão

Segunda a coleta de dados, existem 56 (cinquenta e seis) estabelecimentos de ensino do município. De acordo com os dados obtidos, o número de alunos nas escolas municipais de Iranduba soma-se 9.114 (nove mil cento e quatorze) estudantes matriculados.

Estas escolas encontram-se distribuídas na sede do município, denominada zona urbana, e no interior do município, denominado zona rural. A realidade de uma escola para outra não é muito diferente em relação aos aspectos físicos e didático-pedagógicos.

Muito distante da sede (zona urbana), algumas escolas localizadas no interior do município, como por exemplo, nas ilhas à margem do rio Solimões ou à margem do rio

Negro, recebem da Secretaria Municipal de Educação os cuidados primordiais, tais como: entrega de livro didático e a merenda escolar. Observamos que o professor da zona rural é um “guerreiro” preocupado com seus alunos, pois ele é diretor, secretário, merendeiro, faxineiro e mora na escola. Este professor não tem apoio técnico pedagógico de qualidade, suas orientações são adquiridas nas reuniões ou encontros de diretores e professores na sede do município. Locomovem-se em barco próprio ou particular, gastando uma parcela de seu salário de professor para cumprir com suas responsabilidades.

Algo parecido ocorre com os alunos que estudam nas escolas localizadas na zona rural, à margem dos rios ou lagos. A maioria desses alunos vem de longe em suas canoas abrindo caminhos, enfrentando os riscos comuns dos rios amazônicos.

A rotina é a mesma, o professor que atende as salas multisseriadas divide a turma de 1.^a à 4.^a série com uma cortina de pano. Acreditamos que esta prática não ajuda na aprendizagem dos alunos pela falta de concentração, pois o barulho na maioria das vezes incomoda, no entanto, concluímos que as crianças aprendem em conjunto, porque o professor tem seu ‘jogo de cintura’... Tem um olhar mais familiar preocupado com a formação do aluno em sala. É preocupante afirmamos aqui, mas, infelizmente, muitas escolas da zona rural do município de Iranduba não são dignas de serem assim chamadas, por não haver estrutura física adequada, encontrando-se em precárias condições, entre outras dificuldades encontradas no dia-a-dia delas.

Os diretores/professores cumprem com suas responsabilidades e seu papel no qual lhes foi concedidos pelo poder público. Esse diretor/professor é altruísta, quando tira de seu salário que já é tão pouco para suprir algumas necessidades da escola, tais como compra de gás, material de consumo, higiene e limpeza, e às vezes até pedagógico como: lápis, cadernos, papel, tinta de pincel para quadro branco, cartucho para impressora (aquela que tem computador). Esta é uma rotina na vida de muitos professores que atuam nas escolas de Iranduba.

Há momentos em que alguns professores da zona rural preparam a merenda de seus alunos no fogo a lenha, por falta de gás natural. Foi a partir desse momento que pensamos em escrever e desenvolver nosso projeto de mestrado, na intenção de mostrar essa realidade e levar a uma reflexão sobre o perfil de homem que queremos formar a começar da educação que recebe.

Estamos enfrentados diversas dificuldades nos dias atuais, principalmente quando diz respeito à educação e em especial à Educação Inclusiva no Amazonas. Por ser um Estado cercado de águas negras e barrentas, tudo fica mais difícil. Não é fácil ser professor nessa era

de globalização, quando não temos apoio das autoridades constituídas e por falta de políticas públicas sérias, que obriguem os governantes a cumprir com suas obrigações.

Não basta apenas querer ser professor, por gostar dessa missão, é preciso muito mais que isso, é preciso fazer acontecer a educação de qualidade que tanto almejamos.

3.4 A Escola Municipal Procópio Maranhão

3.4.1 Aspectos Físicos e Didático-Pedagógicos

Após a solicitação formal para a realização da investigação, recebemos o comunicado de que a escola estaria à nossa inteira disposição para nos atender e possibilitar nosso acesso às suas dependências, dando-nos liberdade para um relacionamento integrador com os professores, corpo técnico, administrativo e alunos.

Ao iniciarmos esta pesquisa na escola, realizou-se uma pequena reunião com os professores dos quatro turnos diferentes para explicarmos nossos objetivos referentes ao nosso projeto de mestrado naquele momento.

Foi grande a ansiedade e expectativa dos professores ao falarmos de inclusão e formação desses profissionais. Respondendo a nossa questão norteadora de: fazer um levantamento a respeito de dados que comprovem ou não o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de Iranduba, comprovou-se a existência de 20 estudantes (vinte) que se encontram excluídos do sistema educacional na escola pesquisada e que não há processo de inclusão desses estudantes no município de Iranduba.

De acordo com documentos verificados na Secretaria de Educação, as escolas municipais de Iranduba não atendem os alunos com necessidades educacionais especiais, conforme a lei.

Após essa interação com os professores, procurou-se examinar nossa pesquisa fazendo um diagnóstico de sua estrutura física e orgânica para minuciosas análises e reflexões.

E escola pesquisada recebe alunos dos bairros vizinhos e adjacentes. Seu ato de criação deu-se em 18/11/1996 pelo Decreto n.º 017/96.

O prédio da escola é de propriedade do Estado do Amazonas, mantido pela Prefeitura Municipal de Iranduba.

Constatamos durante a pesquisa que a estrutura física do prédio anterior era de madeira. Sua área territorial mede 50 m x 55 m. Possui seis salas de aula, uma sala de professores com banheiro, uma secretaria, uma diretoria com banheiro, uma cozinha, quatro

banheiros para alunos, um depósito de livros, um depósito de merenda, uma área coberta próximo à cozinha.

Possui energia elétrica, abastecimento de água oriundo de poço artesiano, é servida por uma linha telefônica pública (orelhão) e em seu saneamento básico possui uma fossa séptica.

Os pais e a comunidade, sentindo a necessidade de melhores condições de ensino, pelo fato de os filhos estudarem nesta única escola do bairro, reivindicaram junto ao poder público, a construção de um prédio novo com características de escola. De acordo com a união da comunidade a solicitação foi atendida.

Em 1999 deu-se início a construção da nova escola que foi inaugurada no ano de 2000. O terreno foi doado pelo ex-prefeito do município de Iranduba, mas o colégio foi construído pelo governo estadual (acordo político).

No início, todas as salas de aula foram climatizadas. Atualmente os aparelhos de ar-condicionado não funcionam, mas com o apoio da prefeitura local foram comprados doze ventiladores e instalados nas salas de aula para minimizar o calor, principalmente à tarde.

As carteiras das salas de aula não são adequadas para os alunos de Educação Infantil e quanto à Educação Especial é até difícil sonhar, pois alguns professores pensam que o processo inclusivo nesta escola está muito longe de se concretizar em consequência da falta de apoio e de uma política voltada à Educação Inclusiva.

A escola não dispõe de estrutura física e recurso didático-pedagógico para a Educação Inclusiva, porque o município não tem uma política direcionada para esta modalidade de ensino que contemple uma aprendizagem heterogênea, onde todos sejam reconhecidos, respeitados e valorizados pelo que são e pelo que buscam.

Uma escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada uma de acordo com suas potencialidades e necessidades (MEC/SEED, 2004, p. 7).

As necessidades de urgência maior, segundo a direção da referida escola, é a construção de mais salas de aula para as crianças da Educação Infantil e assim poder funcionar as turmas de 7.^a e 8.^a séries do Ensino Fundamental; um ginásio coberto para os alunos praticarem as aulas de Educação Física e outros eventos relacionados à escola e à comunidade, os quais não dispõem desse espaço chamando a atenção dos outros alunos

quando estão praticando suas atividades em sala de aula e por final um refeitório para os alunos fazerem seus lanches com mais tranquilidade e harmonia.

A Escola Municipal Procópio Maranhão funciona nos quatro turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno. No horário matutino os alunos estudam das 7 às 10h20 (dez e vinte); no intermediário, estudam das 10h30 (dez e trinta) às 13h50 (treze e cinquenta); no turno vespertino, estudam das 14 (quatorze) às 17h30 (dezessete e trinta) e no noturno, de 19 (dezenove) às 21h30 (vinte e uma horas e trinta minutos).

Em se tratando do aspecto pedagógico a Escola Municipal Procópio Maranhão atende os seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Seu corpo docente e a esfera administrativa pertencem à SEMEI (Secretaria Municipal de Educação de Iranduba).

Segundo os dados obtidos, a escola possui 934 (novecentos e trinta e quatro) alunos no total. Sendo que 282 (duzentos e oitenta e dois) estão matriculados no turno matutino, 268 (duzentos e sessenta e oito) no turno intermediário, 242 (duzentos e quarenta e dois) no turno vespertino e 142 (cento e quarenta e dois) no turno noturno.

No referido estabelecimento de ensino há 158 (cento e cinquenta e oito) estudantes matriculados na Educação Infantil, 611 (seiscentos e onze) estudantes matriculados nas turmas de 1.^a à 6.^a série do Ensino Fundamental; destes 611 alunos, 12 (doze) são portadores de deficiência mental e 1 (um) portador de deficiência física. Os demais são alunos matriculados na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Em nossa pesquisa analisamos que a Escola Procópio Maranhão, até o momento, não tem seu Projeto Político Pedagógico elaborado. As atividades docentes e discentes são realizadas conforme as reuniões de diretores, corpo técnico, professores, alunos, pais e a comunidade.

3.4.2 O bairro/comunidade

O bairro é pouco movimentado. A maioria da população é de origem indígena e mestiça. A renda *per capita* varia de baixa para média; no que converge ao trabalho, a população do bairro é composta de pessoas empregadas nas poucas indústrias da comunidade – olarias, funcionários públicos, do lar, comerciantes, agricultores, costureiras, autônomos (biscateiros) e uma parte sobrevivem da aposentadoria. As atividades lúdicas existem quando são formadas ruas de lazer, todos os anos é realizado o arraial de Nossa Senhora Aparecida e

eventualmente funciona num espaço amplo às margens da estrada Manoel Urbano, km 1, causando um aglomerado de devotos e não devotos da Santa, sendo uma das atrações que as famílias participam com muita alegria.

3.5 Caminhos percorridos

Um dos instrumentos que utilizamos foi o questionário semi-aberto, preenchido pelos professores que trabalham com alunos especiais e aqueles que não têm em sua classe alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Outro instrumento que utilizamos foi a entrevista semi-estruturada. Nas entrevistas utilizamos gravadores com a devida permissão dos entrevistados.

Os sujeitos entrevistados foram: o secretário municipal de educação do município de Iranduba, 03 (três) pedagogos onde verificamos os trabalhos realizados na área da Educação Especial no município, 03 (três) gestores das escolas municipais de Iranduba, onde o número de alunos com necessidades educacionais especiais é maior, 17 (dezesete) professores da escola municipal no qual realizamos a pesquisa de campo, sendo que o número total de professores nesta escola, soma-se 34 (trinta e quatro), com estes professores trabalhamos com questionário semi-abertos e entrevista semi-estruturadas 05 (cinco) pais dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais localizados na comunidade onde fica situada a escola onde trabalhamos com a entrevistas semi-estruturadas e questionários semi-abertos.

Todo o caminho foi percorrido por meio da pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo utilizando questionários semi-abertos, entrevistas semi-estruturadas com enfoque qualitativo, pesquisa documental e observação não participante.

Segundo Minayo (1994),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Considerando essa afirmativa da autora, acreditamos que nossa pesquisa irá contemplar este aspecto qualitativo, pois pretendemos fazer uma análise dentro dos critérios

do método dialético, uma vez que este permite considerar vários olhares sobre o objeto estudado, onde o sujeito é visto como protagonista do seu meio, sendo capaz de modificá-lo.

Para uma melhor compreensão metodológica, enfatizaremos cada uma delas: A Pesquisa bibliográfica é voltada para a compreensão do contexto político, econômico e social, destacando as influências no campo educacional.

Gil (2002, p. 44) nos ensina que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Percebemos que uma das vantagens da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao educador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A pesquisa documental foi desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de Iranduba - SEMEI, onde levantamos dados sobre as Políticas Educacionais implementadas pela rede municipal de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – LDB, PCN's, Livros Didáticos e Projetos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Iranduba, verificamos como a Educação Especial e Inclusiva está inserida nessas políticas através de projetos específicos à Formação de Professores e Educação Especial.

3.6 Educação inclusiva e formação de professores na visão do gestor escolar

Dando continuidade à pesquisa, direcionamos nossa atenção a três gestores, em relação à formação de todos os professores das escolas em que atuam. Para identificarmos os sujeitos, usamos como marcadores lingüísticos as letras: G para cada gestor e A, B e C para distingui-los.

Portanto, a primeira questão foi a seguinte:

3.6.1 Todos os professores desta escola têm formação superior?

G. A – Não. Na sua maioria os professores não têm a formação superior, entretanto, a situação da necessidade de contratar alguns professores que não têm esse curso se fez necessário pra que a escola pudesse funcionar a contento, mas na sua maioria sim.

G. B – Quase todos, mas infelizmente faltam a teoria e a praticidade, pois existem professores acomodados, que deixam a desejar muito em sala de aula e não se dão conta disso, acham que pelo fato de estarem formados e concursados não vão perder o emprego.

G. C – Sim, todos os professores têm formação superior, mas só isso não basta, é preciso que estes professores tenham suporte pedagógico para desenvolverem um trabalho, mas, além disso, em sala de aula, em virtude do que era antes, acho que a educação no município vai muito bem.

Dentre as respostas dos sujeitos **G. A**, **G. B** e **G. C**, tivemos informações bem diferenciadas.

O sujeito **G.A** afirma que não há professores com formação superior, mas contradiz sua resposta, quando relata que pelo fato de a escola contratar mais professores para suprir as necessidades dela, este sujeito fala que em sua maioria há professores com formação superior.

O **G.B** informa que quase todos os professores têm formação superior, mas não há compromisso por parte destes e isso não é bom para os alunos, pois a preocupação está mais voltada para a permanência no emprego.

Já o sujeito **G.C**, declara que todos os professores têm formação superior e comenta que é preciso muito mais que sua formação para o desenvolvimento das atividades voltadas à ludicidade, à inovação, à práxis em sala de aula e com isso acrescenta que mesmo assim a educação no município vai muito bem.

É importante descrever que, de acordo com as perguntas feitas aos sujeitos, não há uma linguagem unânime, ou seja, cada qual apresenta informações diferenciadas em relação à formação de professores,

3.6.2 Como você avalia o envolvimento dos professores nas atividades didático-pedagógicas, após sua formação superior?

G.A – Lógico que com o aperfeiçoamento, com o conhecimento, com as orientações que o professor adquire no curso, ele se sente mais respaldado pra que o processo das atividades didáticas fique mais a contento. Então a formação superior acima de tudo, além de qualificar, ela dá suporte necessário para que as atividades didático-pedagógicas sejam melhores.

G.B – Razoavelmente. Pois, temos professores que nunca alfabetizaram e estão alfabetizando pela primeira vez, e isso é muito perigoso porque eles professores estão formando a base para o aluno ter um bom aprendizado durante sua trajetória escolar.

G.C – Os nossos professores são dinâmicos, estão sempre procurando fazer o melhor para seus alunos, mesmo porque temos uma filosofia diferente das outras escolas, não que queremos ser os melhores, mas a nossa política é outra, portanto nossos professores cresceram muito após sua formação acadêmica. Os nossos professores que iniciaram aqui tiveram outros recursos de aperfeiçoamento pela instituição que nos mantém, mas por outro lado vieram outros professores sem muito compromisso pela prefeitura.

O sujeito **G.A** não respondeu a questão, apenas questionou sobre o aperfeiçoamento dos professores quando têm formação superior, sendo mais uma ferramenta para as atividades didático-pedagógicas em sala de aula, principalmente o conhecimento adquirido.

Disse o **G.B** em resposta que avalia razoavelmente o envolvimento dos professores nas atividades didático-pedagógicas, após sua formação superior. Para ele, há uma preocupação sobre o processo de alfabetização dos alunos da escola na qual é gestor pelo fato de estes professores serem recém-formados e estarem fazendo essa base, não tendo muita prática para alfabetizar.

Entretanto, o **G.C** afirma que todos os professores da escola são dinâmicos e esforçados por terem uma filosofia diferente das outras escolas. Segundo o sujeito **G.C**, após a formação destes professores o aprendizado dos alunos nesta escola cresceu consideravelmente por ser mantida por outra instituição, admite que os aperfeiçoamentos adquiridos são ótimos, mas, por outro lado, deixa claro que alguns professores que trabalham pelo convênio com a prefeitura e estão lotados na escola deixam a desejar.

Considerando as respostas dos sujeitos, o que mais nos preocupou foi a resposta do sujeito **G.B**, quando afirma que “avalia os professores razoavelmente, por estarem alfabetizando pela primeira vez ao concluírem o curso superior, esquecendo-se de que é na formação do magistério que o professor ganha essa prática didático-pedagógica.

3.6.3 Existem alunos/crianças com Necessidades Educacionais Especiais na escola?

Quais são suas deficiências? Você tem o número aproximado dessas crianças especiais?

G.A – Existem embora em pequena quantidade. A nossa escola, ela tem alunos matriculados com algumas deficiências: deficiências audiovisuais, deficiências visuais e até outras deficiências físicas. Mas ultimamente a Prefeitura Municipal de Iranduba, em convênio com outras entidades, promoveu um curso exatamente pra que o professor se tornasse mais qualificado pra lidar com esses alunos deficientes.

Não, eu tenho uma situação assim de poucos alunos, vamos dizer assim, uma média de dez alunos no máximo com essas deficiências, mas eles estão sendo assistidos e orientados por essas professoras, aliás, por uma professora que especificamente fez esse curso pra lidar com alunos portadores de deficiência.

G.B – Sim. Existem alunos portadores de necessidade educacionais especiais nesta escola, Há alunos deficientes físicos, mentais e surdos. Não sei como ajudar esses alunos porque nossa escola é muito carente, a comunidade é carente e a prefeitura não dá recursos pra escola, não temos nenhum tipo de recursos didático-pedagógicos para trabalhar com esses alunos. No momento eu não tenho o número exato desses alunos, mas vou providenciar com as meninas da secretaria pra gente ter aqui sempre.

G.C – Não há alunos deficientes aqui, os que tinha foram embora, acabaram desistindo, porque não se acostumaram com a escola, era assim, vinham um dia e faltavam outros, quando percebemos não tinha mais nenhum aluno deficiente, a gente não podia fazer muita coisa porque a escola não tem recursos.

O sujeito **G.A**, relata que existe alunos com Necessidades Educacionais Especiais como os audiovisuais, visuais e deficientes físicos, mas não tem o número certo destes alunos e calcula dez alunos segundo o sujeito.

O **G.B** sustenta haver alunos especiais na escola, não responde a quantidade deles, mas afirma as deficiências que possuem tais como: físico, mental e surdo, segundo o sujeito B relata, a carência que a escola tem em acolhê-los pela falta de recursos didático-pedagógicos da Secretaria de Educação para atendê-los.

Todavia, o **G.C** assevera que não há alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola e ao mesmo tempo afirma que já houve alunos especiais na escola e que foram embora devido a falta de atenção e recursos.

Não podemos deixar de mencionar que as deficiências não se limitam somente em auditivas, visuais e físicas, segundo os sujeitos **G.A** e **G.B**, mas em condutas típicas, síndromes, até mesmo em altas habilidades/superdotação, entre outras. Em relação à resposta do sujeito **G.C**, podemos observar que a escola não está preparada para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais Na verdade, nenhuma escola está preparada, no entanto, é importante que esteja pelo menos atenta para tais situações. .

3.6.4 O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a política de Educação Especial e Inclusiva?

G.A – Não. Realmente não há projetos pedagógicos na nossa escola que contemplem essa Educação Especial e Inclusiva.

G.B – Não, infelizmente não temos ainda o nosso PPP.

G.C – A escola ainda não tem seu PPP.

Os sujeitos **G.A**, **G.B** e **G.C**, responderam que as escolas nas quais são gestores não há ainda o Projeto Político Pedagógico como deveria ser e muito menos voltado à Educação Inclusiva, isto é, um dos fatores que a Secretaria de Educação deve priorizar, mesmo porque a inclusão da política de Educação Especial no Projeto Político Pedagógico torna a escola mais autônoma e respaldada nas suas diretrizes diante da sociedade em geral.

3.6.5 Fale de ações que a escola promove para garantir o processo de inclusão às crianças/alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

G.A – Olha, se eu falar de ações que são promovidas pela escola para esse processo de inclusão, eu vou estar me contradizendo com as tuas perguntas 3 e 4, portanto eu fico triste de até não poder responder no sentido assim, de afirmar que há esse processo de inclusão, que a escola tem essas ações. Porque anteriormente eu falei que nós não tínhamos. Agora que nós recebemos uma orientação pedagógica pra alguns professores, então a escola não tem no momento um processo pedagógico pra incluir essas crianças com necessidades educacionais especiais. Nós lamentamos, mas nós esperamos que isso aconteça logo em breve.

G.B – Fazemos muitas atividades voltadas à educação dos alunos, mas infelizmente não realizamos nenhuma atividade direcionada a estas crianças, como você já sabe, nem Projeto Político Pedagógico temos ainda.

G.C – Apesar de fazermos um trabalho diferenciado nesta escola, até o presente momento não fazemos nenhum tipo de atividades aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais.

Segundo dados obtidos, para que aconteça a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas municipais de Iranduba, é preciso que haja uma política educacional partindo da Secretaria Municipal em parceria com a prefeitura de Iranduba, elaborando projetos acessíveis às pessoas com deficiências; que as escolas sejam construídas com estruturas físicas adequadas, e a orientação pedagógica contemple a formação de professores.

No município de Iranduba foi constatada a existência de 138 (cento e trinta e oito) alunos com deficiências. Para que possamos minimizar esse quadro é necessário que tenhamos o apoio e envolvimento dos órgãos competentes, tais como: prefeitura, Secretaria de Educação, cultura, saúde e principalmente a família personagem principal. Sem dúvida, o trabalho dos professores tornar-se-ão mais coeso e valorizado, englobando assim a diversidade sociocultural.

Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculam-se na escola embora ela não seja equipada com locais adequados para que eles possam freqüentar as aulas, superar suas dificuldades, se entrosar e se sentirem iguais aos outros.

A gestão da escola pesquisada Procópio Maranhão, em 2007, receberá alunos especiais dentro do limite para que ela possa dar atendimento como processo de inclusão de alunos na escola, de acordo com o Conselho Nacional de Educação:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Art. 2.º, Resolução CNE/CEB N.º 2, de 11 de fevereiro de 2001).

Para os professores da escola pesquisada, uma sala de recursos, devidamente equipada, seria uma utopia ainda para o ano de 2007, pois segundo a compreensão dos professores, as salas comuns poderiam ser adaptadas para atender os alunos especiais.

3.7 O perfil e a trajetória educacional dos professores de Iranduba e sua formação acadêmica

O município de Iranduba dispõe de 466 (quatrocentos e sessenta e seis) professores lecionando nas escolas municipais, sendo que 91 (noventa e um) destes profissionais estão atuando em outras instituições ligadas à educação.

As escolas municipais possuem em seu quadro de professores efetivos 323 (trezentos e vinte e três) e não efetivos 143 (cento e quarenta e três), desse total apenas 123 são do sexo masculino e 343 são do sexo feminino.

Em se tratando da formação acadêmica destes professores, 205 (duzentos e cinco) têm nível superior, 190 (cento e noventa) estão em processo de formação e apenas 8 não têm formação superior.

É importante ressaltar o perfil e a trajetória dos professores do município de Iranduba. Muitas dificuldades encontradas por esses professores se caracterizam pelo percurso rumo à escola, seja por ônibus, bicicletas, barcos ou sem nenhuma dessas opções quando nos referimos a escolas longínquas ou próximas de suas residências. Com isso, queremos esclarecer que ao professor deste município não é garantido a meia-passagem de ônibus, que atualmente as empresas estão cobrando R\$ 2,90 (dois reais e noventa centavos) de Iranduba/Cacau-Pirêra Cacau- Pirêra/Iranduba e na maioria das vezes faltam às aulas por não terem o dinheiro da passagem, principalmente aqueles que residem na cidade de Manaus e até mesmo no próprio município.

Com este problema, a educação fica aquém, pois os alunos esperam ter uma educação de qualidade e não têm. Não estamos generalizando aqui “todos”, mas uma pequena parcela, na qual tem acontecido esse desconforto ultimamente, principalmente na escola pesquisada. A preocupação dos pais em relação a esta falta de compromisso é grande e revoltante, pois eles acabam criando uma imagem negativa da escola em que seu filho estuda e, na maioria das vezes transferindo-o para outras escolas ou então causando um desestímulo nos próprios alunos que infelizmente desistem de ir à escola.

Percebemos, porém, que os professores se esforçam para exercer suas responsabilidades com satisfação e desempenho, mas há muito a fazer para estes eles se sentirem valorizados e reconhecidos como profissionais de ensino.

3.7.1 Os professores e sua formação acadêmica na escola Procópio Maranhão

O número total de professores na Escola Municipal Procópio Maranhão soma-se 30 (trinta), destes, 9 (nove) lecionam no turno matutino e 8 (oito) lecionam no turno intermediário nas turmas de 1.^a à 4.^a séries e Educação Infantil, 11 (onze) lecionam no turno vespertino na área da Educação Infantil, 1.^a à 4.^a série e 5.^a e 6.^a série do Ensino Fundamental e 6 (seis) lecionam no turno noturno na Educação de Jovens e Adultos somando um total de 34 turmas, sendo que 4 (quatro) professores possuem carga dobrada.

Dos 30 (trinta) professores lotados na referida escola, 10 (dez) são formados no Curso Normal Superior – CNS, 8 (oito) estão em processo de formação pela UEA – Universidade

Estadual do Amazonas, 3 (três) são formados em Pedagogia, sendo que destes três, 1 (um) tem Psicopedagogia e Gestão Escolar, e mais cinco professores que são formados nas disciplinas de: 1 (um) Língua Portuguesa, 1 (um) em Matemática, 1 (um) em História, 1 (um) em Geografia), 0(um) em Educação Física e apenas 4 (quatro) professores têm o curso em magistério.

Quanto às disciplinas de Ciências, Artes, Ensino Religioso e Inglês, não constatamos nenhum professor formado nestas áreas. Dos 34 (trinta e quatro) professores, 20 (vinte) são efetivos e 14 (quatorze) não efetivos, sendo que 26 (vinte e seis) são do sexo feminino e 08 (oito) do sexo masculino.

3.7.2 A entrevista com os professores

Investigamos um determinado campo para entendê-lo, para nos informarmos melhor sobre ele... Para aprendermos a atuar com precisão. Os que investigam ensino estão comprometidos com a tarefa de compreender seus fenômenos, de aprender a melhorar sua realização, de descobrir melhores maneiras de preparar os indivíduos que querem ensinar... O conhecimento não cresce natural e inexoravelmente. Cresce por meio das investigações de estudiosos – empíricos e práticos – e é, por isso, uma função dos tipos de perguntas formuladas, problemas colocados e questões estruturadas por aqueles que investigam (BARBOSA, 2003, p. 202, apud, SHULMAN, 1989. p. 9).

A entrevista com os professores foi gratificante, pois conhecemos melhor seus anseios e perspectivas para uma educação de qualidade e, abrangendo um olhar mais profundo, percebemos que estes professores se encontram insatisfeitos com a educação no município, principalmente quando se refere à Educação Inclusiva. De acordo com a pesquisa, obtivemos resultados interessantes, e a forma como está sendo conduzido o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Temos como marcadores lingüísticos os números de 1 a 16 para destacar os sujeitos entrevistados.

Dezesseis professores de diferentes escolas municipais de Iranduba responderam ao questionário semi-aberto, no qual nossa pretensão foi conhecer aspectos relacionados à sua vida profissional, acadêmica e pessoal.

Destacamos os sujeitos Professores, iniciando com o numeral 1 (um) que vai até o numeral 16 (dezesseis). As seguintes questões foram:

1 – Como ocorreu seu processo de formação acadêmica?

Professor/a	Resposta
1	Através de iniciativa por um amigo e vários amigos professores.
2	Através de incentivo por uma irmã e um professor amigo da minha família.
3	Enfrentando muitas dificuldades por ser filha de família humilde, com onze irmãos, sempre estudando em escola pública de 1. ^a à 4. ^a série e 5. ^a à 8. ^a séries e no ensino médio atual e finalizando o curso normal superior pela UEA.
4	Terminei o ensino médio e fiz cursos de especialização.
5	Estudando como outra pessoa qualquer, fazendo uma faculdade normal.
6	Concluí o ensino médio e superior em escola pública.
7	Naturalmente. Foi a área que eu queria.
8	Concluí minha formação em 1999.
9	Não respondeu.
10	Da melhor maneira possível, só que preciso aumentar essa formação.
11	De forma acelerada de 5. ^a à 8. ^a séries, no normal superior. Achei o tempo curto para os conteúdos dados.
12	Programa extensivo da UFAM.
13	Está sendo de forma prazerosa, pois está contribuindo muito para que eu possa ampliar meus conhecimentos.
14	Não respondeu.
15	Poderia ter sido melhor, mas tratou de um programa, logo foi corrido.
16	Não respondeu.

De acordo com as respostas dos sujeitos na questão 1 (um), a formação acadêmica foi e está sendo, para aqueles que ainda estão cursando a faculdade, uma conquista, pois os empecilhos encontradas na trajetória foram inúmeros e com várias possibilidades desde a aprovação para cursarem a faculdade extensiva. Percebemos que as questões políticas estão presentes em todo esse processo de formação de maneira “favorável”.

A profissionalização do professorado acompanha-se de uma política de normalização de controle estatal. As escolas normais constituem o lugar certo para disciplinar os professores, transformando-os em agentes do projeto social e político da modernidade (SERBINO, 1998, p. 23).

2 – Como você avalia sua formação?

Professor/a	Resposta
1	Boa. Pelo fato de morar longe e ter que atravessar a balsa todos os dias, o esforço é maior.
2	Boa. Porque houve muita falta de professores, devido à falta de pagamento por parte da instituição.
3	Boa. Pelas dificuldades financeiras, quando não tinha condições de comprar os livros necessários para meu aprendizado.
4	Boa. Preciso melhorar muito.
5	Boa. Porque eu consegui aprender o fundamental na minha área.
6	Boa.
7	Boa. Porque eu adquiri muitos conhecimentos.
8	Aprendi as didáticas que as professoras me ensinaram, onde as coloco em prática na sala de

	aula.
9	Boa. Porque os professores eram muito bem qualificados.
10	Só será ótima quando eu conseguir uma formação para trabalhar com crianças especiais.
11	Boa. Pelo fato de a questão de tempo para estudar, tendo que dividir com os afazeres domésticos.
12	Boa. Foi muito corrido o programa, não dando tempo de aprender com firmeza os assuntos.
13	Boa. Porque, o que estou adquirindo neste curso, são coisas novas, como a elaboração de um projeto.
14	Boa. Temos ótimos educadores, o que influencia no nosso aprendizado.
15	Boa. Por se tratar de um programa, houve um pouco de desinteresse de alguns professores.
16	Boa.

Na questão de número 2 (dois) todos os professores foram unânimes em suas respostas afirmando que sua formação acadêmica foi boa, mas, em contrapartida, afirmam que reconhecem muitas perdas pelo fato de ter sido pouco tempo, ou seja, mais aprimoramento de ambas as partes, tanto professor como aluno, contudo houve contribuições positivas a eles relacionadas e ao ensino-aprendizado.

3 – Durante o processo de formação, houve alguma orientação para trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Explique algum fato marcante:

Professor/a	Sim	Não	Justificativa
1		x	
2	x		Porque na grade curricular tínhamos uma matéria, mas somente teoria.
3	x		Em dado momento tivemos algumas orientações básicas para a realização deste trabalho.
4		x	Não houve nenhuma.
5		x	
6		x	
7	x		Habilidade de o deficiente físico jogar futsal. Colocamos vendas nos olhos, os ditos normais ficaram perdidos.
8		x	
9	x		As raras orientações foram para que tivéssemos carinho e um cuidado redobrado com esse aluno especial, dando-lhes um pouco mais de atenção.
10	x		Uma amiga me levou a um congresso que se tratava de Educação Especial e foi ótimo.
11	x		Só quando fiz o normal superior que tivemos uma disciplina voltada a esse ensino.
12		x	
13		x	
14		x	
15	x		Particularmente gostei muito, foi uma disciplina que muitos não deram a atenção necessária.
16		x	Não houve orientação.

Dos dezesseis professores entrevistados, apenas seis responderam que na formação acadêmica houve orientação voltada aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mas muito superficialmente onde eles não conseguiram aprender o suficiente para trabalhar nesse novo desafio.

4 - A formação que você recebeu lhe deu subsídios para receber o aluno com Necessidades Educacionais Especiais em sala de aula? Explique sua resposta.

Professor	Sim	Não	Justificativa
1		x	
2	x		Temos que gostar de trabalhar nessa área e ter amor com o que fazemos porque é difícil, mas nunca impossível.
3	x		Até o presente momento, pensar nestas possibilidades era um grande desafio, mas logo foi superando depois das orientações recebidas.
4		x	
5		x	Porque houve uma regência para a língua-mãe.
6		x	
7		x	Porque minha habilitação seria para trabalhar na parte de esporte, cadeira de rodas e basquete.
8		x	Mas com a didática que aprendi tento aplicá-la com o meu aluno.
9		x	Pois a sociedade como um todo, principalmente como instituição de educação, era e ainda continua sendo preconceituosa.
10	x		Não foi uma formação adequada a isto, mas as buscas que fiz durante, sobre o assunto, me permitem saber lidar com crianças, com essas necessidades.
11	x		Deu uma luz, mas não uma preocupação adequada para o assunto.
12			Não respondeu.
13			Não respondeu
14		x	Precária.
15	x		O suficiente não, porém tive subsídios para recebê-los.
16			Não respondeu.

Os professores afirmaram que não receberam formação para trabalhar com alunos especiais, outros relatam com muita ingenuidade o pouco conhecimento adquirido por algumas informações acadêmicas recebidas, outros não opinaram sobre o assunto e uma parcela mínima esteve satisfeita com a orientação recebida. Segundo a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu artigo 59, parágrafo III:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (CASTRO, p. 137, 2003).

Tendo em vista que a Constituição deixa claro a capacitação para o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, não é isso que de fato se concretiza nas escolas públicas.

Quadro – 5 – Como você vê o processo de Educação Inclusiva no Iranduba?

Professor	Respostas
1	Péssima a educação no município de Iranduba, esta cada vez mais esquecida e abandonada.
2	Péssima. Porque está cada vez mais esquecida.
3	De maneira favorável por perceber a maneira como a educação está sendo conduzida através dos profissionais que atuam com amor.
4	De forma adequada e sem discriminação.
5	Precisa melhorar muito, principalmente se investir mais em educação.
6	Péssimo.
7	Até o momento não vi nada.
8	Ótimo, assim as crianças com necessidades especiais terão oportunidades de se relacionar com outras crianças e oportunidade de educar-se.
9	Com muitas falhas como em todo o país. Desrespeitando, tanto o profissional de educação, como o aluno.
10	Vejo que ainda pode melhorar muito.
11	Ainda caminhando a passos lentos. É tanto que os professores encontram dificuldades para trabalhar com essas necessidades.
12	Muito bom. Porque, mesmo com essa necessidade as crianças são incluídas na escola.
13	Em minha opinião, acredito que a partir do momento que não estiver mais exclusão no processo de educação também estará diminuindo o preconceito.
14	Não.
15	Esse processo, acredito que ainda está em andamento.
16	Muito bom.

Nesta questão, obtivemos respostas variadas e surpreendentes, tendo em vista olhares profundamente opostos, com isto refletimos o quanto é primordial a busca de conhecimentos em inúmeras áreas da educação. Acreditamos que os professores têm pouco conhecimento da Educação Inclusiva, e neste momento torna-se crucial que os órgãos competentes realizem ações para serem implementadas e trabalhadas o mais breve possível com os professores e os alunos.

Quadro – 6 – A Secretaria Municipal de Educação promove curso que prepare o professor para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais em sala de aula?

Professor	Sim	Não	Justificativa
1		X	
2		X	Eles nem se preocupam em qualificar os profissionais.
3		X	
4		X	
5		X	
6		X	
7		X	Nunca vi.
8		X	Não participei de nenhum, mas a secretaria promove.
9		X	
10	X		Sim, mas são cursos de pouca duração.
11	X		Que eu conheça, ainda não participei, mas estou pertencendo ao município há três anos apenas.
12	X		Algumas vezes.
13	X		Raramente. Mas, este ano (2006) promoveu um curso de libras.
14		X	
15		X	Sinceramente eu não sei.

16	X	Promove alguns cursos. Alguns professores participam.
----	---	---

De acordo com as respostas dos sujeitos a secretaria de educação não promove cursos de capacitação para o atendimento aos alunos especiais ou quando promove, são de pouca duração. Ressaltamos aqui que todas as Secretarias de Educação têm o dever de promover a capacitação para os professores principalmente aqueles que irão trabalhar com a Educação Inclusiva.

De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, afirma que:

Os programas de formação inicial deverão incluir em todos os professores de educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (CASTRO, 2003, p. 142).

Quadro – 7 – Em sua opinião, como deve ser a política de Educação Inclusiva de Iranduba?

Prof.	Respostas
1	Deve ser muito bem preparado para arcar com todos os conhecimentos, de cada um dos professores na qual todos possam ter uma formação séria e adequada. E acima de tudo que as principais autoridades da educação possam visitar a escola pelo menos duas vezes por semana.
2	Deve ser muito bem planejado para incluir todos os portadores e ser levado a sério a formação dos profissionais.
3	Onde nela haja respeito pelos seus profissionais.
4	Penso que muito ainda pode ser feito.
5	Deve se investir mais no profissional, capacitando e oferecer melhores pisos salários, obedecendo assim, o plano de cargos e salários.
6	Deve ser voltada especialmente, para que possamos incluir nossos alunos especiais na sociedade, dando dignidade e respeito a essa clientela.
7	Não respondeu.
8	Não respondeu.
9	Essa política tem que ser trabalhada com mais responsabilidade. Dando o mínimo de suporte didático ao professor e cursos para lidar com alunos especiais.
10	Deve ser de acordo com a demanda de crianças que necessitam desta educação e que elas tenham prioridade e qualidade de ensino.
11	Preparando melhor o professor para atuar com os alunos que são especiais. Não adianta dizer que aprendem da mesma forma que os outros, que não é verdade. Precisam de atenção especial, portanto, quem vai lidar com eles deve estar preparado, do contrário não se terá bons resultados.
12	Fazer com que a criança se sinta excluída às vezes pelos próprios familiares, se sinta melhor convivendo com as outras, como não se tivesse esse problema. Deve ser com mais aplicação de verbos na formação de professores e um local adequado para esse aluno, e também um acompanhamento

	por parte dos responsáveis dessa política.
13	Primeiramente deve haver cursos promovidos em nosso município, trabalhando e conscientizando os profissionais da área, para que a partir daí todas as escolas possam receber todas essas crianças especiais de forma iguais.
14	Não respondeu.
15	Deve ser algo que ocorrer, porém, deve haver responsabilidade e profissionais preparados para receber estas crianças.
16	Deveria ter uma mobilização da sociedade no município. Deveria partir da secretaria de educação.

Nesta questão os professores demonstram total segurança na busca da formação continuada, capacitação, cursos de aperfeiçoamento, onde eles possam educar os alunos com Necessidades Especiais ou não, a partir de conhecimentos preestabelecidos e, assim, assumam com mais veemência suas responsabilidades como professores competentes, o que seria muito melhor e aceitável adquirir essa prática para o desempenho das atividades na escola.

O artigo 61 da LDB, que trata diretamente da formação dos profissionais da educação, ao enfatizar a associação entre teorias e práticas inclui a capacitação em serviço, para, na alínea seguinte, prevê o reconhecimento da formação por meio de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

3.8 Educação Especial em Iranduba segundo o corpo técnico da Secretaria de Educação

A pesquisa foi realizada com muito sucesso. Todos os sujeitos foram solidários em responder aos questionários e às entrevistas.

A entrevista com os técnicos da SEMEI (Secretaria Municipal de Educação de Iranduba) foi interessante, pois há perspectiva de mudanças e, segundo os sujeitos entrevistados, é difícil realizar um trabalho diferenciado quando ambas as partes não contribuem para os objetivos propostos.

Perguntamos a quatro técnicos da SEMEI - Secretaria Municipal e Educação de Iranduba as seguintes questões:

3.8.1 Existe algum projeto elaborado pela equipe Técnica da Secretaria de Educação do Município de Iranduba voltado para aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Sujeito A – Sim. Nós não temos só um projeto, temos vários: o primeiro projeto foi feito no curso de Libras que já foi realizado através da secretaria (SEDUC), e Ação

Social aqui do município. O curso de Libras abrangeu 38 professores do município, com diretores, pais de alunos também participaram e crianças especiais. E temos também a sala de recursos que é um projeto que foi enviado para o MEC, que será uma sala na escola municipal Ana Barbosa de Castro e será pra 20 alunos de turnos diferentes, uma sala de recursos com todo o material pedagógico. E o outro é a sala de informática que será pra deficiente mental que chegará agora no fim de dezembro na escola Érvila de Assis que abrangerá só pra deficiente mental, mas nós vamos incluir pra surdo e pra cegos adequando dois boxes pra trabalhar o cego em viva-voz. Tivemos outros projetos sobre a estimulação precoce e a estimulação visual que é pra crianças de três anos que nós vamos começar ano que vem, início do ano pra identificar crianças de 3 anos que têm problema visual pra que não futuramente não se chegue a uma cegueira total.

Então vamos começar fazer esse trabalho, descobrir essas crianças. Se tem crianças cegas no município, se tem criança com baixa visão, que o professor não identifica e a gente pode então identificar pra começar a fazer esse tipo de trabalho.

Sujeito B – Olha, que eu saiba aqui na secretaria ainda não vi nenhum projeto direcionado à Educação Inclusiva, se tem não é do meu conhecimento, porque eu estou trabalhando diretamente com os professores da zona rural e até o presente momento não tenho recebido nenhuma solicitação voltada a alunos com necessidades educacionais especiais.

Sujeito C – No momento ainda não elaboramos nenhum projeto direcionado à Educação Especial, pois ainda estamos tentando resolver os problemas que as escolas enfrentam no seu dia-a-dia. E a questão da Educação Especial no nosso município é um caso sério a se resolver e, pelo que eu saiba, há uma colega envolvida com essa questão porque ela faz pós-graduação nessa área, é do meu conhecimento que, além dessa técnica assim como nós, ela encontra-se envolvida com a questão dos alunos especiais e tantas outras escolas do Solimões e rio Negro e demais localidades, além de sermos o braço direito do secretário para o que der e vier, mas, como você sabe, não sobra tempo.

Sujeito D – Sou técnica aqui da secretaria, mas até o momento em que entrei aqui, infelizmente não elaboramos projetos voltados à Educação Inclusiva. Sabemos que é pra incluir, mais não temos estrutura adequada pra atender esses alunos. Por falta de projetos direcionados a essa área. Temos um percentual muito grande de alunos especiais, nas escolas do interior e até mesmo aqui na sede do município, segundo nosso secretário de Educação, em 2007 a secretaria vai direcionar projetos para esses alunos especiais.

Sujeito E – Bom, tem um projeto, mas eu acho até muito estranho porque não tivemos muitas informações, quando percebemos, a nossa colega já estava realizando um trabalho com os professores de curso de Libras, mas eu acho que é político, porque envolve tudo isso. Mas é legal porque pelo menos ela gosta desse trabalho e é por ai, só que não deveria ser dessa maneira, assim fechado, entre quatro paredes. Digo isto porque muitos professores me perguntaram por que não participaram do curso, se eles também precisavam ter conhecimento pra trabalhar com seus alunos a conscientização do não preconceito ou a discriminação desses alunos.

3.8.2 Em sua opinião, o que deve ser feito para que o processo de Educação Especial e Inclusiva seja efetivado nas escolas de ensino regular no município de Iranduba?

Sujeito A – Eu penso que deve haver uma parceria com todos, diretores, professores e principalmente capacitar os professores, pois são eles que irão trabalhar com essas crianças, pois eles serão os agentes multiplicadores, então a gente tem que formar

peessoas pra trabalhar com essas crianças, porque, se não tiver, como a gente vai trabalhar?

Sujeito B – Pra se fazer um trabalho voltado aos alunos especiais é necessário uma dedicação exclusiva de todos nós, seja material, de apoio, envolvimento de todo o corpo técnico, professores, pais, comunidade. Enfim, todo um conjunto de pessoas envolvidas e comprometidas, principalmente no que se refere às políticas públicas do nosso município.

Sujeito C – Eu acho o que se deve fazer pra o processo inclusivo acontecer mesmo no município de Iranduba é a conscientização das pessoas, começando pelos pais desses alunos, a comunidade... seria interessante, até mesmo as pessoas daqui como os que trabalham na área da educação e saúde que devem ter algum conhecimento a respeito deste assunto por meio de palestras ou encontros nas escolas.

Sujeito D – Na minha opinião, acho que o prefeito do município deveria estabelecer suas leis e fazê-las cumprir, já que é ele quem “manda” no município, ou melhor, que a nossa secretaria não tem autonomia de concretizar seus objetivos, pois não adianta estarmos aqui apenas discutido, se a dificuldade de encarar essa situação está dentro do próprio poder público e não somente dos professores ou gestores, ou pais, enfim, quero dizer que não adianta incluir por incluir e mostrar que estão fazendo algo por esses alunos especiais, porque não estão, isso é uma questão política muito grande, enfim, existem pessoas envolvidas apenas para mostrar trabalho, infelizmente é uma camuflagem e sinto muito por essas pessoas que almejam ser reconhecidas.

3.8.3 Todas as escolas municipais têm seu Projeto Político Pedagógico? Nestes Projetos, existe alguma abertura específica que contemple o processo de Educação Especial e Inclusiva? E qual escola tem o projeto político pedagógico com abertura para a Educação Especial?

Sujeito A – Nem todas. Eu penso que todas já deveriam ter, mas poucas escolas do município têm Projeto Político Pedagógico. Então nesse projeto pode ser incluído a Educação Especial, que a gente inclui a proposta curricular de pequeno porte porque o de grande porte nós já temos, o que a gente faz é o processo todo com essa da inclusão, através da proposta curricular. A Escola Ana Barbosa. Essa eu sei que tem. A Ana Barbosa faz muito trabalho lá, o Ervila também. Eles dão muita oportunidade para as crianças especiais, tanto é que a escola que tem mais crianças especiais é a Ana Barbosa, tanto à noite como ao dia também, cadeirante, deficiente mental que são incluídos, à noite tem deficiente mental na EJA, primeiro seguimento, adultos municipais e estaduais e agente começou a abrir o leque pra todos.

Sujeito B – Infelizmente nenhuma escola do município tem seu Projeto Político Pedagógico, mas segundo a proposta do Secretário de Educação, em 2007 iremos trabalhar junto aos professores, gestores e a comunidade escolar na elaboração dos projetos e sem dúvida estará aberto, sim, à Educação Especial e Inclusiva.

Sujeito C – Não. As escolas municipais de Iranduba não têm elaborado o Projeto Político Pedagógico até o momento. Em nossas reuniões tivemos a informação de que ano que vem esses projetos deverão estar prontos nas escolas.

Sujeito D – Nenhuma escola municipal até o presente momento não têm seu PPP, já respondendo a outra questão sobre a abertura para a Educação Especial, percebemos que muito menos algo direcionado à Inclusão de alunos especiais.

3.8.4 A Equipe Técnica tem o percentual de alunos com Necessidades Educacionais Especiais das escolas municipais de Iranduba? Em caso afirmativo, quantas crianças com Necessidades Educacionais Especiais existem?

Sujeito A – Sim. Mas está ainda em baixo percentual. Porque nós vamos entrar em um acordo com a Secretaria de Saúde, com os agentes de saúde, pra poder pegar todos esses dados corretos com esses profissionais. Porque é muito difícil uma profissional da Secretaria de Educação correr atrás de todos esses dados, descobrir onde está todo esse pessoal que é muito difícil, tem que ter recursos, e a partir do ano que vem nós já vamos pesquisar pra ter um percentual exato, porque nós já temos através da APAE um total de 700 pessoas com deficiência no município todo, mas existem pessoas que tão escondidas em outros lugares que a gente precisa descobrir.

Sujeito B – Não. Infelizmente não temos o percentual ou total de alunos especiais.

Sujeito C – Não. Eu não tenho.

Sujeito D – No momento eu não tenho. Mas acho que a nossa colega deve ter.

3.8.5 Como a Equipe Técnica avalia a Formação de Professores no município de Iranduba?

Sujeito A – Olha, esse processo tá sendo ainda muito lento essa avaliação, até agora os trabalhos que já foram feitos, foram avaliados, muito bem-vistos por todos, mas eu penso que quanto mais nós fizermos um trabalho mais ele vai ser desenvolvido, vai ser melhor trabalhado e poder ser avaliado por todos.

Sujeito B – Em minha opinião acho que muitos professores cresceram, percebo isto por meio do acompanhamento pedagógico que faço nas escolas, por outro lado existem outros colegas que, mesmo com a formação adquirida, continuam na mesmice, olhando por outros ângulos em vista do que era antes, acho que a formação de professores no Iranduba está ótima.

Sujeito C – Acho que a formação de professores está indo muito bem em Iranduba, só temos um detalhe: estes professores que receberam ou estão em formação vão aplicar suas metodologias adotadas corretamente em sala de aula?

Sujeito D – Eu avalio bom, porque o professor se envolve muito na escola com os alunos quando é responsável, pois, apesar de tudo, o professor não é tão valorizado ou reconhecido, tá certo que existem lá aqueles que não são tão comprometidos, mas acabam fazendo suas tarefas de qualquer jeito, não estou me referindo a todos, mas como você sabe, infelizmente existem os do “contra”.

3.8.6 Vocês têm professores qualificados? Na sua concepção, eles estão preparados para receberem essas crianças em sala de aula?

Sujeito A – Nem todos. Porque agora que começamos a fazer treinamentos, muitos têm medo de receber uma criança especial por não ter preparo, mas a partir do ano que vem vamos ter mais preparo na parte da deficiência mental porque tem mais deficiente mental, do que cego e surdo. Nós tivemos o curso de Libras que capacitou 38 professores, só o básico de Libras. A gente vai tentar aperfeiçoar mais ainda no decorrer desse último tempo e os outros cursos de Braile a gente tá tentando trazer pro ano que vem. Capacitar pra eles poderem conhecer. Mas a partir do ano que vem vai vir um curso pra deficiente mental, por meio da Apae em Manaus que vamos levar professores pra capacitar. Além desse curso, tem o curso que nós estamos levando dez professores talvez final de novembro, é o curso de Braile e curso de Soroban pra trabalhar com cego, a matemática em Soroban e a leitura e escrita em Braile. Então levaremos dez professores aqui do município pro CAP e pro Cais, pra eles aprenderem a língua de sinais lá em Manaus.

Sujeito B – Sim. Mas não na área da Educação Especial. Eu penso que 99% dos professores não estão preparados pra receber o aluno especial, por essa questão: não ter uma qualificação específica ou treinamentos especiais.

Sujeito C – Não, especificamente, mas acredito que muitos professores receberiam sim um aluno especial em sala de aula, porque hoje existem muitos recursos que o próprio professor pode trabalhar, e acho que com a mídia em massa mostrando o tempo todo sobre a inclusão, acredito eu que o professor saberia agir sim com um ou vários alunos especiais.

Sujeito D – Não. Nós não temos professores qualificados ou que saiba, exatamente como resolver tais problemas voltados a uma criança especial, isto é, sabem superficialmente, mesmo porque não receberam uma orientação adequada. Na minha opinião nenhum professor das escolas municipais está preparado para receber alunos especiais.

3.8.7 O que a Equipe Técnica da SEMEI tem feito para ajudar os professores no processo inclusivo dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas de ensino regular do município de Iranduba?

Sujeito A – A nossa secretaria tem feito de tudo pra ajudar esses professores, sem dúvida. Todos os cursos que fomos buscar, em Manaus, já aplicaram os professores da rede municipal, faltam poucos, tem ajudado em precisamos sempre, só que como você sabe quase não há recursos pra isso.

Sujeito B – Francisca, você sabe são muitas escola pra poucos técnicos e não temos assim como atender a todas as escolas diariamente ou fazer um acompanhamento beleza, imagine na área da educação especial.

Sujeito C – A equipe tem se reunido e discutido aqui na secretaria, quando os diretores vêm pra reunião passamos as informações cabíveis e então esses mesmos diretores repassam aos seus professores.

Sujeito D – A secretaria tem se esforçado até para fazer a inclusão acontecer, mas estamos sempre sobrecarregados de.

3.8.8 Que tipos de procedimentos metodológicos já foram implementados para que os professores trabalhem com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Sujeito A – De material pedagógico o método que nós utilizamos são os CDs, nós ganhamos por intermédio de um projeto que foi enviado pra Secretaria – SEDUC, um projeto do curso de Libras e que nós não tínhamos no momento nenhum tipo de material através da Secretaria de Educação e hoje já temos um grande avanço, ganhamos várias fitas de vídeo que vamos passar pra CDs e tudo em Libras, tem até o Hino Nacional, tem o dicionário em libras, temos algumas sobre as adaptações, sobre as ADVS, sobre vários assuntos para deficientes mentais pra adequá-lo, como trabalhar com eles, temos a máquina Braille, foi uma das conquistas que a Secretaria de Educação teve nos últimos tempos, mas tudo isso só tem a partir do momento em que cada escola registrar no censo se há deficientes, porque se não nós nunca vamos receber recursos por meio do MEC, porque se eles não registrarem no censo nós não vamos receber material. Nós já recebemos dicionário em Braille que é uma coisa muito... Dicionário em Libras, livros em Braille também pra trabalhar com as crianças cegas, isso é uma conquista, pois é assim que nós vamos cada vez mais receber materiais pra poder trabalhar com eles e os professores terem acesso a esse material, tanto que foram doados alguns materiais pra APAE.

Sujeito B – Infelizmente no momento não estou encarregada por esta ação, mas acho que a colega pode lhe dizer melhor.

Sujeito C – Não tenho nem como responder a essa pergunta porque não trabalho com a Educação Inclusiva e quem pode lhe falar melhor, é a colega, porque ela quem está fazendo esse trabalho de ação.

Sujeito D – Se eu for falar a verdade, espero que não fiquem zangados comigo porque a nossa realidade aqui é outra, é simplesmente uma teoria, e dizer que existem metodologias sendo trabalhadas com estas crianças estou mentando, nem material temos e dizer somente que há toda uma metodologia é pura camuflagem porque nem material didático nenhuma escola tem.

Percebemos que há uma grande discordância de opiniões entre o corpo técnico da Secretaria, sendo este fato normal quando nos referimos a respeito, às limitações e à formação de pensamento; entretanto, em se tratando da educação que é o assunto que nos interessa no momento, preocupamo-nos em descrever que infelizmente é necessário que se trabalhe mais em conjunto, pois as escolas são muitas, mas todas com o mesmo problema, é interessante que haja essa interlocução de idéias e ações práticas.

3.9 A entrevista com o secretário de Educação de Iranduba

As perguntas feitas ao secretário de Educação foram as seguintes:

3.9.1 Quais as Políticas Educacionais desenvolvidas pela SEMEI no município de Iranduba, para assegurar a inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Nós estamos ainda engatinhando nessa questão da educação inclusiva. Nós temos uma Coordenação de Educação Especial que a professora “Cristiane” está na frente desse trabalho e nós já demos pequenos passos no município dentro desse segmento e estamos direcionados pra essa área; estamos desenvolvendo alguns projetos tentando parceria que possam nos ajudar, mas nesse momento nós estamos com todas as escolas abertas a esses alunos e tentando trabalhar esse aluno especial. Esse ano nós tivemos o nosso desfile cívico onde nós demos um passo muito grande com esses alunos, pra nós foi uma conquista está colocando os nossos alunos especiais porque isso nunca tinha acontecido antes, né? A gente vê que a comunidade aceitou muito bem essa iniciativa e é isso, nós estamos tentando parcerias porque orçamento mesmo do município nós não temos. Estamos atrás de parceria pra que a gente possa tá conseguindo recursos, pra tá até adequando as escolas pra nossos alunos especiais.

3.9.2 Fale sobre a política de Formação de Professores no município de Iranduba e suas principais metas:

Durante o ano de 2006 nós conseguimos parceria com o **FNDE** (Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação), formação de professores de História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Capacitação de 80 horas e estamos em formação de 198 professores em parceria com o Estado, no Normal Superior eles terminam no ano que vem. Em março eles tão terminando o curso e aí nós iremos buscar formação no nível um pouco maior, pós-graduação, quem sabe vamos ter esperança que a gente consiga tá colocando nossos alunos na pós-graduação. Quando terminar essa formação até porque no quadro de efetivos nós praticamente estamos com cem por cento de professores formados ou em formação em nível superior.

3.9.3 Existem alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola? Quais são suas deficiências?

Existem sim alunos especiais com quase todos os tipos de deficiência ou todos os tipos de deficiência. Eu queria pedir sua permissão para que a técnica “A” dissesse os tipos de necessidades, mas nós temos mental visual, auditiva, nós temos alunos em cadeira de rodas, eu acho que temos quase todos os tipos de deficiência, mas se

you have a little time, the technique "B" has all the data where they are, how many are and she can help you, right?

3.9.4 O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a política de Educação Especial e Inclusiva?

This year of 2007 that we are going to start, it will be a big challenge, we are working on our PPPs and with certainty they will be contemplated, we are facing this big challenge. We have a meeting with the managers tomorrow the whole day and we are going to be in that meeting placing already in our planning for 2007 our projects in each school and with certainty they will be contemplated.

3.9.5 O município de Iranduba oferece algum atendimento específico ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais? Quais?

We received a Braille machine and we have at the moment a technique that does this work in each school, she has a calendar that she is working in each school, working with the teacher, the student and the parents of the students. Now, it is clear, that we have to search for resources to be able to get more didactic materials to facilitate the learning of these students.

3.9.6 Em sua opinião, que mudanças ocorreram no processo ensino-aprendizagem de Iranduba após a formação dos professores?

I believe, "Francisca", that we have already grown a lot in the training of teachers, right? I started working in the municipality of Iranduba in education together with you in 95 and looking at the history, looking at the past, we feel that there was a big growth. I remember that in the Isaias Vasconcelos school and in all the municipal schools the number of teachers with a higher level was very small, a percentage, I think, that was less than five percent and now we have, as I said before, almost all trained, and next year, in March, we will have almost 100 percent of trained teachers and we feel that we already have a big number of teachers with post-graduate and you are already in this challenge of the master's degree and we already have many teachers who will be doing the selection for the master's degree in Ufam, and I, in my evaluation, I feel that there was, yes, a big advance and I feel that it does not give us the chance to go back, here we are facing it and we will have more teachers, more qualified for our municipality, for our Amazon.

3.9.7 Em sua opinião, o que deve ser feito em 2007 para que o processo de Educação Especial e Inclusiva seja efetivado nas escolas de ensino regular no município de Iranduba?

Nós temos que priorizar, né? Temos que priorizar, o contexto da sociedade brasileira hoje é... nos diz, nos alerta, que nós devemos ser sensíveis a essa temática, a essas pessoas que precisam ser incluídas no processo educacional brasileiro, é o que nós temos que fazer agora, é juntar todas as nossas forças com o poder público, com as parcerias privadas, todas as instituições e inserir esses alunos de forma que eles possam ser realmente colocados dentro do contexto da educação do município e do Brasil, e no que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação, nós vamos fortalecer essa coordenação no sentido de técnico pedagógico, formação de professores nessa área, nós fizemos um pouco esse ano... e conseguir recursos pra que a gente tenha uma melhor assistência pra esses alunos.

Segundo o secretário de Educação, a SEMEI – Secretaria Municipal de Educação de Iranduba vem realizando um bom trabalho na área da Educação Especial no município de Iranduba, pois há uma coordenação de Educação Especial com projetos direcionados aos alunos especiais para o processo de Inclusão. Ressalta que esses alunos especiais, das escolas de Iranduba, participaram do desfile cívico em 2006, e foi percebido que a comunidade em geral aceitou com muita alegria a participação deles. Segundo o secretário, o município precisa de parcerias e convênios para adequar as escolas aos alunos especiais.

Sobre as políticas de professores e metas, o secretário ressalta que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEI), conseguiu parcerias com o Fundo Nacional de Educação (FNDE) e estão capacitando professores, também em parcerias com o Estado. O secretário ainda afirma que está capacitando professores que atualmente estão cursando o CNS (Curso Normal Superior), terminarão em 2007, e que logo após essa turma, sua intenção é dar continuidade na formação de professores com cursos de pós-graduações e finaliza que os professores da rede municipal, do quadro de efetivos, 100% (cem por cento) têm nível superior.

Quando perguntamos sobre a existência de alunos com necessidades Educacionais Especiais e suas deficiências, o secretário afirma que há alunos com Necessidades Educacionais Especiais, com quase ou todas as deficiências. Ele cita o nome errado da técnica, confundindo-se com uma professora e não se dá conta, dando continuidade às respostas do questionário. Não pudemos deixar de perguntar ao secretário sobre a existência do Projeto Político Pedagógico das escolas e a contemplação política de Educação Especial e

Inclusiva. Nesse caso ele respondeu que em 2007 todas as escolas municipais terão seu PPPs e esse direcionamento será feito por meio de reuniões com diretores, que estarão levando a proposta para cada escola do município.

Dando continuidade a essa questão, perguntamos se o município de Iranduba oferece algum atendimento específico ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais. O secretário fala dos recursos que a Secretaria recebeu e a forma como a técnica trabalha com a Educação Especial no município, enfatizando que é preciso buscar materiais didáticos para o atendimento específico dos alunos especiais.

Finalizando nossa entrevista com o secretário de Educação do município de Iranduba, pedimos sua opinião a respeito das mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem após a formação de professores, este, então, faz suas considerações positivas, a partir dessa formação, ressaltando um grande avanço durante a trajetória acadêmica desses profissionais de educação.

Conforme as considerações feitas pelo secretário de educação do município de Iranduba, a educação vai muito bem, principalmente quando ele se refere à Educação Especial e à Formação de Professores, quando na verdade não é isso tudo que está ocorrendo no município.

Há uma grande controvérsia, baseada em relatos de professores que se encontram insatisfeitos com a educação, principalmente pais de alunos. Não pensamos em uma Educação Inclusiva que busca apenas incluir por incluir no sistema educacional. Temos a esperança de que esses alunos possam se sentir inseridos no contexto escolar ou fazer parte do próprio contexto social, e valorizados.

Não queremos uma Educação Inclusiva rotulada, com discriminações do sistema educacional, dizendo que os professores pouco se esforçam para melhorar o aprendizado dos alunos ou quando dizem que é “moleza ser professor”, não percebendo que esses profissionais são educadores de seus filhos. Ser professor, portanto, não é para qualquer um, pois apesar dos encontros e desencontros, ainda é valiosa a ação transformadora do ato de educar, nestes dias como o nosso...

3.10 Os alunos especiais nas escolas de Iranduba

De acordo com os dados obtidos, o número de alunos no município de Iranduba soma 9.114,443¹ (nove mil cento e quatorze, quatrocentos e quarenta e três) estudantes matriculados.

A concepção de uma Educação Inclusiva cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com as diferenças e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula é imprescindível a participação do professor, dos pais, da comunidade e das políticas públicas, dando atenção direcionada e especial a esses estudantes que precisam de um pouco mais de cuidado.

Sabemos que devido a falta de informações ou omissão de pais, de educadores e do poder público, milhares de crianças ainda vivem escondidos em casa ou isolados em instituições especializadas – situação que priva as crianças com ou sem deficiência de conviver com a diversidade. O motivo principal de essas crianças entrar na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático, onde partilham o conhecimento e a experiência com o diferente, tenha ele estrutura, a cor, os cabelos, o corpo e o pensamento que tiver. Por isso, quem vive a inclusão sabe que está participando de algo revolucionário.

No diagnóstico realizado nas escolas municipais de Iranduba, descobrimos que há um número significativo de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, que não estão recebendo atenção como prevê a Lei de Diretrizes e Bases no Artigo 60, parágrafo único:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apóio ás instituições previstas neste artigo (parágrafo único, p. 83

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases é dever do poder público dar atendimento preferencial aos alunos que têm Necessidades Educacionais Especiais. O que vemos, entretanto, é que estes educandos estão sendo ignorados, despercebidos e camuflados. Nossa preocupação é muito grande quando nos referimos á Educação Inclusiva, pois a falta de atenção, não parte somente do poder público, que deveria garantir o que assegura a LDB e

¹ Dados do ano de 2006.

outras Leis. Infelizmente, famílias mal informadas também são vítimas deste descaso, discriminam da mesma forma àqueles que deveriam pelo menos, ser considerada parte da família.

A família precisa construir padrões cooperativos e coletivos e enfrentamento dos sentimentos, de análise das necessidades de cada membro e do grupo como um todo, de tomada de decisões, de busca dos recursos e serviços que entende necessários para seu bem-estar e vida de boa qualidade. (MEC/SEESP, 2004)

De acordo com a pesquisa, há uma estimativa de 148 alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas do município de Iranduba e, segundo o diagnóstico realizado, as deficiências encontradas entre eles foram as seguintes:

Quadro - 8

Sujeito	Deficiência
47	Baixa visão
32	Deficiência mental leve
30	Deficiência física
12	Surdez Severa
10	Surdez Leve
06	Síndrome de Down
05	Condutas Típicas
05	Deficiência Múltipla
01	Autismo
Total	148

Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Iranduba

Observando o quadro acima percebemos que a deficiência com maior incidência entre os alunos matriculados é a Baixa Visão – 47 alunos, em seguida aparece a Deficiência Mental – 32 alunos, logo a seguir vem a Deficiência Física – 30 alunos, a Surdez Severa – 12 alunos, a Surdez Leve – 10 alunos, a Síndrome de Down – 6 alunos, as Condutas Típicas – 5 alunos, a Deficiência Múltipla – 5 alunos e Autismo – 1 aluno.

Diante desse quadro, nossa preocupação é fazer com que a inclusão possa ser vista com algo normal, pois as dificuldades encontradas para o processo de inclusão são inúmeras, é imprescindível, portanto, o envolvimento, o compromisso de todas as pessoas que acreditam e defendam a Inclusão destas crianças, valorizando o potencial que cada uma apresenta de acordo com suas necessidades.

3.11 Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais: a recepção dos colegas e a aceitação da família

Apesar de a inclusão de alunos especiais na rede de ensino regular ser um direito garantido pela Constituição Federal e pela LDB, entretanto, para que ela se efetive é necessário que a comunidade escolar se disponha em promovê-la. Esse processo, portanto, não pode ser algo imposto de cima para baixo, mas deve começar pela atuação dos gestores e professores que, como líderes, devem se tornar agentes modificadores da situação atual: de segregação desses alunos. Essa atitude de não imposição, por sua vez, deve permear a relação do professor com sua classe e toda a comunidade escolar e familiar.

Um trabalho anterior à inserção de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola de ensino regular é o preparo de seus colegas para uma convivência igualitária, na qual a importância e o respeito às diferenças entre indivíduos seja enfatizada. A base do desenvolvimento das relações humanas é a diversidade, que deverá ser tomada na sua justa medida. Os comportamentos de rejeição e de superproteção devem ser trabalhados e superados.

Como qualquer outro conteúdo pedagógico, é importante que o professor inicie diálogos a partir das vivências, fazendo perguntas a seus alunos, como por exemplo: Conhecem alguém com Necessidades Educacionais Especiais? Quem é essa pessoa? Como se relacionam com ela? Que tipo de sentimentos lhes desperta? O que achariam de ter colegas com Necessidades Especiais na classe? Acreditam que seria legal, que teriam de aprender com ele ou o que lhe ensinar? Assim, por meio de uma atitude de respeito de ambas as partes, os alunos poderão ver o professor como modelo e agir de forma mais adequada na convivência com um colega com Necessidades Educacionais Especiais.

Da mesma forma que é fundamental preparar os alunos para abrir espaço e receber seus colegas especiais, também é muito importante sensibilizar e envolver seus pais, para compreenderem, aceitarem e colaborarem para que essa mudança se concretize com vantagens para todos. Por mais simples que sejam os membros da família podem e querem fazer o seu papel de educadores no sistema informal de ensino. E, para isso, eles necessitam de informações, de orientações, de se sentirem parte do processo. A criação dos grupos de pais tem sido uma ação bastante positiva no sentido de fortalecer as relações da escola com a família, e de produzir famílias participantes e cooperativas no processo de desenvolvimento dos alunos:

A família desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e de suas contribuições. Como fluente força social, não pode ser ignorada por qualquer pessoa envolvida no estudo do crescimento, do desenvolvimento, da personalidade ou do comportamento humano (BUSCAGLIA, 2006, p. 78-79).

Para tanto, precisamos planejar reuniões sistemáticas de pais, onde podemos conversar sobre o processo ensino/aprendizagem de nossos alunos com necessidades especiais ou não.

Em geral, as reuniões não funcionam, e basta analisar seu conteúdo para entendermos o porquê. Nela, fala-se sobre as regras da escola, sobre os sistemas de controle de alunos e repreendem-se os pais pelo mau desempenho de seus filhos. Inclusive aqueles cujos filhos mostram um bom aproveitamento escolar e um bom desempenho acadêmico se vê obrigado a permanecer sentado, durante horas, ouvindo repreensões vazias e indevidas, e isso sem considerar que é bastante comum aos pais que comparecem à reunião serem submetidos à “brincas” da direção, dirigidas àqueles que faltaram. Como queremos que a família reflita, repense e se envolva com o processo ensino-aprendizagem desta forma?

Podemos, assim, utilizar esse tempo, ouvindo palestras de profissionais especializados, para discutir questões relacionadas ao desenvolvimento do aluno, para dialogarmos a respeito das peculiaridades e necessidades das crianças, buscando, em conjunto, identificar algumas formas de maior participação da família.

3.12 A entrevista com pais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais

Verificamos que os alunos são de famílias humildes e apresentam várias dificuldades socioeconômica e sociocultural.

Um aspecto que nos chamou atenção foi a preocupação dos pais em participarem da vida escolar de seus filhos, mesmo aqueles que trabalham nas olarias, caminhões de lenha, comércio entre outras atividades, retornando para seus lares somente à noite, mesmo assim não é motivo para a falta de acompanhamento nas atividades escolares dos filhos.

A comunidade gosta de participar dos eventos da escola quando são promovidos em prol de seus filhos, sem dúvida é uma forma de entretenimento e lazer para os pais dos alunos. Mas infelizmente essa comunidade também tem seu lado negativo. Segundo nossa pesquisa muitos alunos matriculados na Escola Municipal Procópio Maranhão são filhos de pais

separados ou divorciados; além do incesto* na família, gravidez precoce na adolescência e drogas.

Os principais sujeitos e vítimas desse contexto social são as crianças e os adolescentes que sofrem a ausência da família, ficando à mercê da sociedade e das responsabilidades do lar, deixando em último plano os deveres escolares que causam muitas vezes a evasão e a repetência, um dos muitos fatores do fracasso escolar.

Perguntamos a cinco pais se havia em sua família pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, todos os cinco foram unânimes em suas respostas afirmando que sim, e as dificuldades mais comuns foram dois alunos com deficiência mental, dois alunos com deficiência física e somente um pai respondeu que não sabia da deficiência de seu filho, mas segundo nossa observação, é mental.

Quando perguntamos aos pais se seus filhos freqüentavam a escola, apenas dois afirmaram que sim e os outros três afirmaram que seus filhos não freqüentavam a escola por inúmeras razões, tais como: o preconceito, a falta de estrutura física e atenção por parte da escola, cuja localização é à margem da estrada, sendo um perigo à vida dessas crianças, pois já faleceram três pessoas em frente à escola, inclusive dois alunos ditos “normais”.

Perguntamos aos pais dos alunos se a escola estava preparada para receber as crianças com Necessidades Educacionais Especiais e que justificassem suas respostas, todos os pais afirmaram que a escola não está preparada para receber as crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Porque não tem professores preparados para trabalhar com as deficiências de seus filhos e não tem espaço adequado para recebê-los. Mas segundo a Resolução CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, afirma que:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva.

* União sexual ilícita entre parentes consangüíneos, afins ou adotivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liberdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que revela da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dar seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade.

François Jacob

A pertinência em aprofundar e contextualizar a Educação Inclusiva e Formação de Professores no município de Iranduba surgiu a partir de experiências oriundas da atuação profissional na área da educação, quando assumi pela primeira vez uma turma de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Nova Olímpia/MT.

Esta experiência a princípio dolorosa trouxe grande preocupação por não ter nenhuma orientação de como atuar na área de Educação Especial. Não conseguia dormir, pensando no que iria fazer. Como iria trabalhar? Por onde começar? Essa fase inicial nos trouxe novas perspectivas para percorrer caminhos, na busca de como poder contribuir com estes alunos.

Ao retornar ao município de Iranduba, em nossas visitas às comunidades, percebemos a existência de um número significativo de pessoas com necessidades educacionais especiais. Muitas delas, na esperança de ser incluído no processo educacional, na escola regular. A situação dessas pessoas torna-se insignificante, até mesmo humilhante e desumana dentro da sociedade. Sociedade esta que não as percebem como normais e capazes como todo ser humano.

Foi a partir desta realidade que surgiram outros questionamentos, que nortearam esta pesquisa, a princípio queríamos saber: de que modo a proposta de educação inclusiva no município de Iranduba estava contemplada no currículo de graduação na formação dos professores?

Nas respostas dos sujeitos entrevistados, descobrimos que na formação deles, o tema Educação Especial foi abordado de forma geral, não contemplando especificamente assuntos

referentes à educação inclusiva. Constatamos que no momento desta pesquisa, o município de Iranduba não tinha uma proposta definida de educação inclusiva.

A ausência de informações específicas a respeito da educação inclusiva na formação de professores fere as normas vigentes do respeito à diversidade, deixando muitas lacunas no processo educacional dos alunos, seja ele diferente ou não.

Ibermón (2000) nos revela que a escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade”. E afirma que realmente a escola não está preparada para receber o aluno especial na rede regular de ensino e não atinge principalmente os objetivos dos padrões de normalidade. Assim, a escola vem segregando e excluindo, de várias formas, o que foge destes padrões.

Segundo LDB/9394/96, nos revela que no Art. 59, parágrafo III que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns (p. 82).

Nosso pensamento é o mesmo da LDB, entretanto não é o que ocorre em Iranduba. Pois além da constatação da lacuna na formação dos professores, há um descaso quanto à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Àqueles que se encontram de algum modo matriculado, foi iniciativa dos pais, instigados talvez pelos meios de comunicação, quando divulgam por meio de seus programas e telenovelas o direito que as pessoas com alguma necessidade educacional especial tem à educação.

Nossa segunda questão foi sobre as políticas públicas, aqui nosso interesse foi: Que políticas educacionais estão sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Iranduba – SEMEI, nas escolas públicas do município e que atendimento é oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto a seu processo de inclusão sócio-educacional, considerando a formação específica que os professores receberam?

No decorrer da pesquisa constatamos na fala dos sujeitos, que o município não possui nenhuma política educacional voltada para os alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, as escolas de Iranduba não dispõem de atendimento inclusivo sistematizado para os diferentes.

A partir desse contexto nossa preocupação tornou-se cada vez mais angustiante, pois segundo o diagnóstico feito, há pessoas/crianças com necessidades educacionais especiais que não fazem parte da comunidade escolar, estando, portanto sem nenhuma perspectiva de inclusão.

Estas pessoas/crianças encontram-se em suas residências entregues à própria sorte, vivendo em condições subumanas.

Vale ressaltar que na pesquisa de campo, nos deparamos com situações constrangedoras referentes às pessoas/crianças com necessidades educacionais especiais. Nas visitas feitas a casa dos pais destes alunos, verificamos uma criança muito especial, que vive num quarto fechado, sem iluminação, sem brinquedos ou algo similar.

Esta criança vive isolada de seus irmãos, dorme a maior parte do dia sob efeitos de medicamentos, que segundo a sua mãe, ela é impulsiva e que chega a comer seus próprios cabelos, as bordas das janelas de madeira de seu quarto, enfim, ao percebermos tudo isso, ficamos triste e preocupada em ver que, apesar dos esforços de alguns estudiosos, pesquisadores e profissionais que acreditam e se esforçam em promover a educação inclusiva, ainda nos deparamos com tais realidades. Por outro lado, esta experiência reforçou em nós o querer conhecer melhor a dimensão da Educação que inclui.

Concordamos com a fala da educadora Amélia:

As mazelas da Educação Especial Brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso. Os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola, não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação (considerando que a maioria das matrículas esta concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrícula, em comparação com a demanda existente (ALMEIDA, 2006).

A fala da autora fica mais clara, quando analisamos as falas dos sujeitos. Nestas, é possível filtrar algumas conclusões, dentre estas, o depoimento dos professores, quando falam de suas incertezas, inseguranças e a forma como dizem *não estamos preparados* para receber em sala de aula, uma criança especial.

Primeiro porque em seu processo de formação não foram contemplados aspectos específicos de como trabalhar com estas crianças. Em segundo plano dizem que a escola não está preparada para atender a estas crianças. Falta tudo, principalmente espaço adequado para recebê-las.

Nossa preocupação com estes depoimentos é pela responsabilidade destes profissionais, quando se depara com uma criança especial em sua sala de aula. Quais são suas atitudes para incluir os diferentes?

Na fala dos pais também confirmamos esta mesma preocupação. São unânimes em afirmar: “a escola é preconceituosa, discrimina e não está preparada para educar meu filho”.

Os técnicos da Secretaria de Educação do município têm pensamentos parecidos com o dito anteriormente. Com exceção de uma técnica, as demais concordam quanto a falta de preparo do professor. Reconhecem o direito que toda criança tem, seja ela especial ou não, mas além do professor, a escola também não está preparada.

Parece até que estavam combinados para dar a mesma resposta. É uma realidade que precisa ser alterada. O como, não sabemos, mesmo porque esta realidade não é um privilégio só de Iranduba, é comum em quase todos os municípios do Amazonas. O que nos preocupa ainda mais.

Na fala do secretário de educação foi possível perceber seu desejo quanto ao perfeito funcionamento das escolas. Entretanto, a realidade é diferente.

Neste momento, fico com o depoimento dos professores, pois como estes, apesar das dificuldades, percebem uma luz no fim do túnel. É possível alterar a realidade educacional de Iranduba. Na fala deles falam de suas angústias e sonhos. É preciso ouvi-los.

Por esses e tantos outros motivos afirmamos da urgência em desenvolver políticas educacionais capazes de promover ações que busquem integrar todas as ações que visem o resgate da cidadania, reconhecendo na diversidade o direito de ser diferente.

Todas as pessoas que lutam pelo reconhecimento de seus direitos, tradicionalmente negados pelos grupos hegemônicos, encontrarão sempre, enormes obstáculos para terem “vez” e “voz”, e para concretizarem um processo de inclusão.

Nossa sociedade, que tanto se vangloria de proclamar-se democrática (SANTOS, 1998), ainda não se organizou para a inclusão e, infelizmente, ainda não se concretizaram, em nosso panorama político social, as políticas da valorização da diversidade e das diferenças.

Dentro dessa perspectiva, a escola inclusiva tem que desenvolver estilo de vida próprio, criar sua prática de ação, partilhar o mesmo código de valores frente às diferenças, reunir em torno de si a construção de uma identidade própria e, conseqüentemente, um espírito de pertença, compromisso e responsabilidade partilhados (ARNAUS, 1999), concretizados no projeto educativo da escola. Este, evidentemente, precisa de romper com uma visão organizacional rígida e burocrática, e assumir uma postura flexível e dinâmica, que leve em conta a diversidade dos sujeitos e, acima de tudo, as pessoas como valor.

Só desta forma, no desenvolvimento de um projeto educativo que traduza as intenções, as necessidades de todos e os valores, a escola se afirma como uma comunidade inclusiva, no verdadeiro sentido do termo: uma comunidade que fundamenta e orienta sua ação no reconhecimento do valor da pessoa rumo a uma escola de todos e para todos, num autêntico processo inclusivo da diversidade e das diferenças, apoiando a aprendizagem, propiciando as interações

Ao responder nossa última questão: que alternativas podem ser implementadas no processo de inclusão das escolas municipais de Iranduba, que auxiliem na definição das políticas públicas voltadas aos alunos com necessidades educacionais especiais do município?

Como falamos anteriormente, também não temos uma fórmula capaz de resolver os problemas educacionais de Iranduba, concernentes à educação inclusiva. Sabemos, entretanto, baseado nas falas dos sujeitos que da forma como está ocorrendo o processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais, não contempla o direito mínimo destes.

Somos instigados a sugerir o Projeto Político Educacional hoje vigente em Iranduba, seja revisto. Que a sociedade seja chamada a participar. Que os professores sejam mais valorizados, melhor qualificados – formação continuada, e que nesta seja trabalhado temas específicos relacionados à educação inclusiva.

Que o poder público constituído assegure nas políticas, questões sociais e que garanta o direito à todos, principalmente o respeito à diversidade e que promova a inclusão respeitando às diferenças.

O processo educativo inclusivo melhora a visão de mundo dos docentes e da escola, fazendo-os rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, reconhecendo suas necessidades e facilitando o desenvolvimento de suas potencialidades.

O processo inclusivo deve ser uma responsabilidade escolar. Nessa perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito da comunidade escolar.

A Secretaria de Educação de Iranduba de apoiar o processo ensino-aprendizagem, propiciar interações suscetíveis de encorajar os menos habilitados, promovendo a reflexão, discussão e questionamentos de suas políticas de ensino, incentivando práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades educativas de todos os alunos e, acima de tudo, que estes se sintam aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos de aprender, conviver e ser.

Só uma escola democrática, aberta para todos, que abrace a diversidade e a pluralidade das diferenças, responda às necessidades educativas de todos os alunos tem legitimidade de afirmar-se inclusiva.

É preciso rever os conceitos a respeito da Educação Inclusiva no município de Iranduba, onde os alunos com necessidades educacionais especiais possam dominar as mesmas aprendizagens, no seu ritmo e através dos mesmos métodos de ensino. E para isso, o processo de inclusão deve acontecer dentro de programas, currículos, atividades e recursos pedagógicos comuns para os alunos, mas o que importa é desenvolver a capacidade de criar e de buscar soluções, sendo ele capaz de ultrapassar suas dificuldades, de construir os conhecimentos de forma colaborativa, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar.

Para que a escola possa dar resposta a todos os alunos é necessário mudança, transformação de princípios e de práticas, estabelecer estruturas colaborativas entre todos os membros da comunidade escolar. Só dentro de uma visão comunitária é possível desenvolver um projeto escolar inclusivo, com uma estrutura curricular pensada, sentida e elaborada pelos membros da escola, e na consideração dos contextos específicos da escola e de seus sujeitos. Os alunos podem ter oportunidade de decidir e participar ativamente em sua educação, integrando-a às experiências significativas da vida real, através de um processo inclusivo.

Esta prática solidária, infelizmente, ainda não vem acontecendo na maioria de nossas escolas porque, independentemente das condições estruturais da sociedade e dos sistemas de ensino, que não favorecem a inclusão escolar e social dos indivíduos, os educadores ainda não se acostumaram a trabalhar de forma cooperativa e solidária, ainda não descobriram o valor e a riqueza da diversidade e das diferenças, ainda não perderam o medo do enfrentamento do novo e do desconhecido.

É tempo de nos armarmos de coragem e descobrir que cada situação nova é sempre um novo desafio para a criatividade e o crescimento profissional, sendo importante manter sempre viva uma disponibilidade interna para o enfrentamento das inovações, de fazer da diferença e da diversidade uma fonte de atividade na busca de novos estilos de ensino-aprendizagem e de novas dinâmicas de interação.

É tempo, sobretudo, de vivenciarmos os princípios éticos e nos compromissarmos com a construção de uma escola de todos e para todos, e uma sociedade para todos.

Essas mudanças, contudo, só poderão acontecer no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e no reconhecimento do outro como fonte suprema de valor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Org. [et. al.]. **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

ALMEIDA, Maria Amélia: **O PPGEEs da UFSCar Frente ao Desafio da Educação Inclusiva: ampliando a formação de recursos humanos de alto nível em Educação Especial**. In: **Diferentes Contextos de Educação Especial / Inclusão Social / Proesp – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial/** (org.) Soraia Napoleão Freitas. Santa Maria: Pallotti, 2006.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual**. Campo Grande, MS: CeciteC/UFMS, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: A Escola**. V. 3. Seesp/MEC; organização. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARNAUS, R. **La Formación del profesorado: um encuentro comprometido com la complejidad educativa**. In: PERËSZ GOMES, A.; BARQUIN RUIZ, J & ÂNGULO RASCO, J.F. **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**. Madri: Akal, 1999.

BERNADINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica? Os surdos e suas produções lingüísticas**. Belo Horizonte: Profetizando vida, 2000.

BARBOSA, Raquel Lazzari, Leite (org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. In: OMOTE, S. **Ensino comum e ensino especial: a formação e atuação do professor**. Cadernos da F. F. C., V. 4, n.º 2, p. 47-52, 1995.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações**. In: BICUDO, M. A. V., SILVA

JÚNIOR, C. A. (orgs.). Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. V. 2, p. 149-64.

BUSCAGLIA, Leo, F. **Os Deficientes e seus Pais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino da Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> (acessado em 02/06/2006).

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Educação Inclusiva. Direito à Diversidade**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Direito à Educação: necessidades educativas especiais: Subsídio para atuação no Magistério Público Brasileiro** / Organização e coordenação: Francisca R. Furtado do Monte, Ivana Siqueira, José Rafael Miranda. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: v 2 O município**/ coordenação geral SEESP/MEC; organizadora Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: v 3 A escola** / coordenação geral SEESP/MEC; organizadora Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: v 4 A família**/ coordenação geral SEESP/MEC; organizadora Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Censo Escolar. Brasília: MEC, 2003.

BRITO Lucinda Ferreira. **Integração & Social: Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CALDEIRA, José Carlos Lassi. **Programa Comunicar: aquisição e desenvolvimento da língua de sinais**. Belo Horizonte: Clínica Escola Fono, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Didática e Saberes Escolares** (org). 2.ª edição. Rio de Janeiro: DP&, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Marta M. C. (1997). In: GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana L. F. de. **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

CASTRO, Adriano Monteiro de [et. al.]. **Educação Especial: do querer ao fazer**. (orgs.) Maria Luiza Sprovieri Ribeiro, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. São Paulo: Avercamp, 2003.

CASTRO, Rubens da Silva; SILVA, Jorge Gregório. **Novos comentários à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei N.º 9.394/96**. Manaus: Edua, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

COOL, César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

COOL, César. Palácios, Jesus. Marchese, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. V. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

Diga lá/SENAC. **Departamento Nacional**. Rio de Janeiro. Ano 7ª. Nº 24. jan./fev 2002.

FALCON, Francisco Moura Gerson. **A formação do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Campus, 1989. (Contribuições em ciências sociais)

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos: **desenvolvimento do surdo “Enquanto Pessoa”**. Belo Horizonte - MG, 1995.

FERREIRA, M. C. (org.). **Construindo um projeto político pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial**. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. V. 2, p. 139-48.

FERREIRA, J. & NUNES, L. (1997). In: GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana L. F. de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.). **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular/ Ministério Público Federal**. 2.ª ed. Versão atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GEWANDSZNAJDER, Fernando e MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2.^a ed. São Paulo: Thomson, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como laborar projetos de pesquisa**. 4.^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Dialética do amor paterno**. São Paulo: Cortez, 2003.

GLAT, Rosana. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão**. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana L. F. de. **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

Inclusão: Revista da Educação Especial / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. V 1, N.º 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

IMBERMÓN, Francisco (org.) **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2.^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KASSAR, Mônica de C. Magalhães. **Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino Regular**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana L. F. de. **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6.^a ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmica do nosso Tempo)

LÉVINAS, Emanuel. **Entre Nós: ensaios sobre a alteridade**. 2.^a ed. Vozes, Petrópolis: 2005.

MANJÓN, D. G. **Adaptaciones Curriculares; guia para su elaboración**. 2.^a ed. Málaga: Aljibe, 1995.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Ed. Memnon, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 4.^a ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia crítica**. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. 10.^a ed. São Paulo: Ed. Difel, 1985.

MENDES, E. G. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial: Inclusão ou exclusão da diversidade?** In: BICUDO, M. A. V; SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador e avaliação nacional**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. V. 4, p. 73-90.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1994.

_____. (org.). **Pesquisa Social.** 13.^a ed. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1999.

NUNES, Ruy Afonso da Costa; MENESES, João Gualberto de Carvalho. *Et al.* **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** São Paulo: Pioneira, 1998.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa. Abordagem Teórica - Prática.** 2.^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. Coleção Magistério: Formação Trabalho Pedagógico.

PERRENOUD, Ph. (2001). **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação dos surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

Resolução CNE/CEB N.º 2, de 11 de fevereiro de 2001.

RIBAS, M.H. & Schmidt, L. M. **A prática pedagógica como fonte de conhecimento.** Ponta Grossa (PR), 1995.

RIBEIRO, Maria L. Sprovieri. **Perspectivas da Educação Inclusiva: Algumas Reflexões.** In: CASTRO, Adriano Monteiro de [*et. al.*]. **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, David. (2002). In: FREITAS, Soraia e KREBS, Rui (org.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria: Ed. UFSN, 2005.

SALTO PARA O FUTURO: **Educação Especial: tendências atuais.** Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SANTOS, M. P. EDLER CARVALHO, R. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: uma revisita à inclusão.** Mimeo, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia.** Lisboa: Fund. Mário Soares/Gradiva, 1998.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Tradução: Alfredo Barcelos Pinheiro Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Tradução: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SERBINO, Raquel Volpato. **Formação de Professores.** [*et. al.*]. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SEVERINO, A. J. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.). **Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos** In: Identidades Terminais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SKLIAR, Carlos. (org.). **Um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Especial: **Múltiplas leituras e diferentes significados**. (orgs.). Shirley Silva e Maria Vizin. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2004. Coleção Leitura do Brasil.

_____. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: E se o Outro não Estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SOUZA, Paulo Natanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei n.º 9.394**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2002 (Biblioteca freiriana, v. 3).

S. & STAINBACK, W. (orgs.). **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. In: **500 anos de educação escolar**. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n.º14, Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A Formação do Professor do ensino superior**. 2.^a ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

XIBERRAS, M. (1993). In: EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediações, 2004.

ANEXOS