

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO ALTO JURUÁ

KATIANIA BARBOSA DE OLIVEIRA

Manaus - 2007

KATIANIA BARBOSA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO ALTO JURUÁ**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº Doutor Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

Manaus – 2007

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

OLIVEIRA, Katiania Barbosa de.

O48e Educação Inclusiva e Formação de Professores no Alto Juruá/ Katiania Barbosa de Oliveira. Manaus: UFAM, 2007.

133 f.;

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

Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

1. Educação inclusiva 2. Professores - Formação 3. Políticas públicas I.Título

CDU 371.13(811.3)(043.3)

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

KATIANIA BARBOSA DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NO ALTO JURUÁ**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

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

Professor Dr. Jorge Gregório da Silva
Universidade Federal do Amazonas – Membro

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

Manaus – 2007

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais **Francisco e Vera** pelo Amor, Carinho, Apoio em todos os momentos de minha vida.*

*Às minhas queridas irmãs **Thriciania, Luciana e Luana**, pela amizade, companheirismo e amor.*

Sou fruto da dedicação, esforço e oração destas pessoas queridas.

*A todas as **crianças** que apresentam **Necessidades Educacionais Especiais**, especialmente as da região do Alto Juruá, que se encontram excluídas do Sistema Educacional de Ensino. Que nosso trabalho possa contribuir para sua inclusão e inserção na sociedade como um todo.*

A eles dedico esta vitória.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

*Todo-poderoso criador dos Céus e da Terra. Aquele que me fortalece e me sustenta.
Meu Criador, Salvador e Amigo*

Ao meu Orientador,

*Professor Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento,
pelas orientações, companheirismo e paciência durante o curso de Mestrado*

Aos Professores

*Do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, pelas importantes contribuições na
minha formação*

À região do Alto Juruá,

*nos municípios de Envira e Eirunepé, por acolherem minha pesquisa e contribuir com sua
realização*

Aos colegas do Mestrado,

*pela Amizade, Carinho e Diálogo durante o curso, em especial: Cláudia Regina, pelas trocas
de experiências, conhecimentos e também pelas boas horas de brincadeira; Oclenice, por
muitas vezes me socorrer quando me sentia perdida em relação ao curso como também em
outras questões; e à Francisca, que se tornou uma grande amiga*

À Universidade Federal do Amazonas,

Pela oportunidade que me concedeu no curso de Mestrado

Ao NUPPES/CAPES/PROESP

*pelo apoio e financiamento desta pesquisa por meio do Projeto Pedagogia e Diversidade na
Educação Especial*

Aos Professores, Gestores, Secretários de Educação, Coordenadores de Educação e Pais de crianças com NEE,

que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade, entusiasmo e apoio

Ao meu namorado, amigo e companheiro,

*Alexandre Augusto Pizano, pelo companheirismo, carinho, amor e dedicação
deste o primeiro dia em que nos conhecemos.*

Agradeço

EPÍGRAFE

As pessoas só existem na diversidade, porque nunca nasceu nem nascerá um ser humano que seja igual ao outro, pelo menos com o que sabemos hoje. “Respeitar” uma pessoa com deficiência já é julgá-la, atribuir-lhe um valor e, de alguma forma, sentir-se superior a essa pessoa como representante da espécie homo sapiens. Quem vale mais? Que criança merece mais estar em uma “escola de qualidade”, uma criança com deficiência intelectual ou uma criança com uma inteligência exemplar?

Pela inclusão, a resposta é: ambas; e estas perguntas não fazem qualquer sentido, porque ambas as crianças têm o mesmo valor humano. O conceito de inclusão nos ensina não a tolerar, respeitar ou entender a deficiência, mas sim a legitimá-la, como condição inerente ao “conjunto humanidade”. Mais do que acreditar na diversidade, é preciso desenvolver uma ética inspirada na diversidade. Não existem os especiais ou os diferentes, porque todos temos características únicas e singulares. É preciso estancar esse processo secular de criar comparações, categorias, cotas de condições humanas, achando natural decidir quando e de que forma um grupo pode ou não pode estar em algum espaço social em função da forma como enxerga, ouve, pensa ou se move.

(WERNECK, 1997).

RESUMO

A questão da formação de professores é um tema que merece não apenas ser olhado, mas repensado quanto a sua relevância, pois formar professores é projetar-se no tempo, presente e futuro, uma vez que esses professores formarão nossos filhos e conseqüentemente nossos filhos serão os homens que formarão a sociedade de amanhã. Diante dessa realidade nos questionamos sobre a qualidade na formação dos professores e que fundamentos em Educação Especial estes têm recebido. Os objetivos desta pesquisa, além de possibilitarem a reflexão sobre o tema da formação de professores e educação inclusiva no Alto Juruá, buscam investigar o processo formativo de professores, considerando a realidade dos municípios de Eirunepé e Envira, verificando se os conteúdos trabalhados neste processo de formação atendem aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, vendo a inclusão como uma conquista e um direito assegurado na LDB. Não se admite um professor, seja de que disciplina for, que não procure o outro lado do que está dito nas falas do presidente, nas notícias dos jornais, nas entrevistas e nas novelas de TV, nos livros didáticos, nos textos literários, no discurso pedagógico ou nos seus próprios valores e crenças. Não se admite um professor que não critique o que costuma ser aceito como tradicional e visto como acima de qualquer questionamento. Quando iniciamos nossa pesquisa não nos situamos num patamar “zero” de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros profissionais, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se. Como instrumento para coleta de dados utilizamos entrevistas semi-estruturadas, envolvendo os sujeitos da pesquisa em dois municípios do Estado do Amazonas: Envira e Eirunepé. As entrevistas envolveram professores, gestores de escola, secretário de Educação, coordenador de Educação e pais de crianças com necessidades educacionais especiais. O diário de campo foi também um companheiro constante em todas as etapas do presente projeto. Os resultados da pesquisa demonstraram que as duas Secretarias tanto Estadual quanto municipal – nas cidades de Envira e Eirunepé – não oferecem nenhum trabalho voltado para o desenvolvimento da Educação das crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, não há formação para professores, não há políticas públicas eficazes e principalmente vontade política. Esperamos com esta pesquisa contribuir com a melhoria do ensino nos municípios citados, complementando com idéias que possam promover a educação inclusiva, tornando-a uma prática.

Palavras-chave: Formação de professores – Educação Inclusiva – Políticas Públicas.

ABSTRACT

The question of the teachers' qualification is a theme that deserves not only be considered, but also rethought concerning its relevance, because training teachers is a long-term project steady in both present and future, once those teachers will instruct our children, who will be in fact, the men of tomorrow's society. Accordingly, we ask ourselves about how good the teachers are being prepared, as well as what means and Special Education tools they have been receiving. The objectives of this research, besides to enable the reflection about the teachers qualification and inclusive education theme in the region of High Juruá River, look for investigating the formative process of the teachers, considering the reality on the Eirunepé and Envira towns, then checking whether the contents being worked in this process fits the students with Special Teaching Needs, embracing the inclusion as a conquest and an undeniable right in accordance to the Brazilian Education Law Code. It is not acceptable for a teacher, whatever subject it is, that does not seek the underlying message conveyed by the words of the President, the news, interviews, soap operas, school books, literary texts, the pedagogical speech or his own values and beliefs, nor criticizes his surrounding and always takes everything for granted without any question. When we started our research, we did not place ourselves in the lowest rank of knowledge, on the contrary, we have use of our background knowledge, which has lead to the need of researching as much as we felt it was necessary. As means of gathering data, we used semi-structured interviews, encompassing the research subjects of Envira and Eirunepé towns. The interviews embraced teachers, school directors, Education Secretaries, education coordinators and the parents of children with special teaching needs. The field report was a constant companion through all the stages of the present project. The results of this research showed that not only both State and City Education Secretaries of the towns mentioned before, do not offer any activity targeting the development of the special teaching needs children, but also the teachers are not prepared, nor there is a lack of public policies either. We hope, with this research, to improve the teaching at the mentioned towns, providing ideas that may promote inclusive education, by turning it into a common practice.

Key words: Teachers' Training – Inclusive Education – Public Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 Pretensões/Objetivos da Pesquisa	15
2 Objetivos Específicos	15
3 Questões que norteiam o trabalho	16
4 A importância desse estudo	16
5 Definindo os procedimentos metodológicos	17
6 Análise de Dados	20
7 Os passos da Busca.....	21
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO AMAZÔNICO	22
1.1 Educação e Diversidade.....	22
1.2 Preconceito e Discriminação	24
1.3 Os significados dos materiais na Educação Especial	26
1.4 Aspectos Sócio-Históricos da Educação Especial.....	27
1.5 Educação Especial no Brasil.....	31
1.6 Período de 1854 a 1956 – Iniciativas oficiais e isoladas.....	33
1.7 Período de 1957 a 1993 – Iniciativas oficiais de âmbito nacional.....	35
1.8 Educação Especial no Estado do Amazonas: Breve Histórico.....	37
1.9 Legislação pertinente à Educação Especial.....	39
1.10 A Inclusão como benefício para a sociedade.....	40
1.10.1 Para a Família.....	42
1.10.2 Para os alunos.....	43
1.10.3 Para os professores.....	44
CAPÍTULO II – POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	46
2.1 Retrospectiva Histórica da Formação docente brasileira	46
2.2 Formação Docente no contexto amazônico/Alto Juruá.....	52
2.3 Formação Docente nos dias atuais.....	55
2.4 Formação Docente e Educação Inclusiva	61
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ALTO JURUÁ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	65
3.1 Formação, prática pedagógica e inclusão no contexto amazônico: Alto Juruá.....	66
3.2 Perfil dos professores no município de Envira.....	67
3.3 Educação Inclusiva, prática pedagógica e formação de professores na concepção dos gestores do município de Envira	76
3.4 Educação Inclusiva e Formação de Professores na concepção dos gestores do Município de Envira.....	82
3.5 Educação Inclusiva e Escola na visão dos Pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais do município de Envira	88
3.6 Perfil dos professores no município de Eirunepé	92

3.7 Formação, Inclusão e Práxis pedagógica na visão do professores do município de Eirunepé.....	95
3.8 Educação Inclusiva, prática pedagógica e formação de professores na concepção dos gestores do município de Eirunepé.....	99
3.9 Educação Inclusiva e Formação de Professores na concepção dos Secretários de Educação do Município de Eirunepé.....	103
3.10 Educação Inclusiva e Escola na visão dos Pais de crianças com Necessidades Educacionais Especiais do município de Eirunepé	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

Atualmente, o debate sobre a formação tem ocupado um lugar central no campo educacional, objetivando a melhoria da Educação brasileira. Muitos trabalhos, pesquisas e estudos têm sido desenvolvidos com esta finalidade; melhorar a qualidade da Educação no Brasil, dar respostas ou tentar solucionar os inúmeros problemas que circundam o âmbito educacional e que direta ou indiretamente passam pela formação do educador.

Sabe-se que a formação se constitui em uma das partes fundamentais no processo de Educação de Qualidade. Desta maneira, percebe-se a complexidade que envolve o termo e a essência do que seria Qualidade na Educação. Diante disso, nos encaminhamos para alguns questionamentos que ora se faz necessário: De que qualidade se está falando? O que seria uma escola de qualidade?

Durante a prática docente olhou-se a escola, observou-se; e nessa observação percebe-se que ao falar de Qualidade na Educação é pensar a escola em si. Desta maneira, sentiu-se na obrigação de fazer uma divisão entre o público e o privado e ao mesmo tempo uma analogia da qualidade que ambas oferecem. As diferenças são gigantescas, alarmantes. Quando se observa a Escola privada com todos seus recursos materiais, a começar pelo prédio – sua estrutura física –, recursos humanos, é notável a discrepância com a Escola pública, tímida diante de tantos aparatos que o ensino privado oferece:

O que temos em nosso país é um sistema público de ensino falido, com professores despreparados e mal remunerado, escolas funcionadas em condições precárias e dirigentes ineficazes, quando não, inescrupulosos. Sistema esse que não dá conta se quer dos alunos considerados “normais”, haja vista o enorme contingente do “fracasso escolar”. Logo, dizem os cépticos (e seu número vem aumentando vertiginosamente), pensar em colocar nessa “selva” crianças com deficiência é um jogo de cartas marcadas para perder (GLAT, 2004, p. 15).

Uma Educação de Qualidade, quer dizer, uma boa educação em todos os sentidos requer qualidade na formação de todos os profissionais – incluindo aí a questão salarial do profissional professor –, uma boa merenda escolar, recursos materiais, equipamentos – que facilitem o trabalho burocrático e pedagógico – um ambiente agradável que garanta o desejo, a vontade do aluno de querer estar, permanecer e que lhes dê condições suficientes de sair dela da melhor maneira possível. Contudo, sabe-se que a permanência da criança na escola depende, também, de outros fatores externos tais como: econômico, familiar e social.

Mesmo que esse quadro seja perturbador, porém, ele não é irreversível. É claro que transformar o sistema é complexo e não pode ser conseguido da noite para o dia.

Assim, falar de qualidade na Educação é escrever sobre esta de fato, mas pretende-se aqui delimitar este trabalho sobre a questão da formação de professores e sua relação teoria e prática com a chamada Educação Inclusiva.

Sabemos que não existem receitas de como lecionar ou mesmo dar aulas, o momento é de criar e recriar, pois o eixo da Educação se deslocou do ensinar para o aprender. “Em primeiro lugar porque trabalhamos com alunos reais, com histórias, experiências de vida (escolar e não escolar), qualidades e dificuldades distintas. Em segundo, porque lidar bem com essa diversidade exige maturidade, adquirida somente com experiência profissional, reflexão sobre a prática e melhor capacidade de tomar decisões a respeito de situações novas que surgem no cotidiano escolar” (REVISTA DO PROFESSOR, 2003, p. 14).

Mesmo assim, na qualidade de professores, percebem-se os entraves e conflitos que estes encontram para ter uma boa atuação na hora de lecionar, pois são tantas as exigências mencionadas para o profissional professor, que na maioria das vezes põem-no na condição de um super-homem ou de uma mulher-maravilha:

De “mal preparado” o professor passa a se ver “em processo”, já que tem consciência que situações novas para ele são parte da profissão, e não resultado de uma preparação inadequada. Os professores não são mal preparados. Mal preparado é o modelo de formação docente (REVISTA DO PROFESSOR, 2003, p. 14).

Infelizmente essa visão não é compartilhada pelo sistema em geral, e muitas vezes nem pela própria escola. É preciso desmistificar essa visão que sufoca o profissional da educação e acaba acarretando o “mal-estar docente” (ESTEVE *apud* NÓVOA, 1991, p. 89).

Vive-se num tempo em que muito se tem falado sobre formação de professores, e é provável que a frase mais dita nesse momento é que os professores são mal preparados, não se

fazem mais professores como antigamente. Em geral argumenta-se que a culpa é dos cursos ruins, mas não existe uma licenciatura que forme o professor de nossos sonhos. “O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassaram os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas” (PIMENTA, 2002, p. 19).

O professor após se formar tem duas opções, que é a Formação Inicial e a Formação Continuada. Da Formação Inicial entende-se como o ponto chave, ponto de partida de onde o profissional – o professor – é formado num curso de licenciatura, que o “prepara” a desenvolver esta:

Pensar a formação docente significa torná-la como um *continuum* e entender que ela é também autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, refletindo na e sobre a prática, conforme elaboram, efetivam e avaliam a proposta pedagógica de suas escolas em clima de gestão democrática (BARBOSA, 2003, p. 290).

De outro lado vê-se a Formação Continuada, que, como o próprio nome diz, é uma continuidade na formação dos educadores. Esta é considerada por muitos autores, estudiosos e pesquisadores como fundamental, uma vez que a formação deve ser concebida como um processo – um *continuum* – . O professor deve estar sempre preparado, em constante formação e aperfeiçoamento, mediante os cursos, pós-graduação, encontros/seminários, congressos, etc.

A formação continuada é necessária, pois o saber e o fazer humano se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, a formação se faz necessária a partir do momento em que precisamos atualizar nossos conhecimentos, visto que precisamos analisar as mudanças que ocorrem em nossas práticas, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (LINHARES, 2001, p. 45).

O professor sabe da necessidade de uma formação continuada no que se refere a cursos, congressos, seminários e outros, no entanto, ele fica no desejo de querer participar, aprender, buscar conhecimentos que são de suma importância para sua prática pedagógica –

principalmente o professor que tem em sua sala crianças especiais ou mesmo o que atua em escola especializada, uma vez que em sua formação foram escassos os subsídios direcionados a essa prática – porém o professor se vê impossibilitado diante de sua situação econômica, onde tem que se desdobrar em três horários para poder oferecer qualidade de vida a sua família, ser um bom profissional e isso inclui estar por dentro das novas concepções de sua prática.

Assim, questiona-se De que maneira o professor adquire esta formação? Tendo em vista o grau de desvalorização que passa este profissional, hoje, a Licenciatura tem a função impossível de formar um professor capaz, mesmo em isolamento profissional. Mas com um sistema de apoio continuado, seu papel torna-se outro, ela passa a ser apenas uma iniciação que visa educar o olhar do futuro professor para ver a diferença, lidar com ela e educar os hábitos dele para o trabalho cooperativo.

Assim, de acordo com Lins (2003), é fundamental para o professor ter acesso a um sistema que sustente seu desenvolvimento de forma continuada. Ele não deve ser baseado somente em cursos de atualização, como também em redes de grupos de trabalho nos quais eles decida as questões reais e relevantes para sua prática que devem ser discutidas.

1 Pretensões/Objetivos da Pesquisa

Os objetivos desta pesquisa, além de possibilitarem a reflexão sobre o tema da formação de professores e educação inclusiva no Alto Juruá, buscam analisar o processo formativo de professores desta região, considerando a realidade dos municípios de Eirunepé e Envira no Estado do Amazonas, verificando se os conteúdos trabalhados neste processo de formação atendem aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, tendo a inclusão como uma conquista e um direito assegurado na LDB.

2 Objetivos Específicos

- ✚ Identificar a existência de projetos/trabalhos desenvolvidos pela Seduc e Semed direcionados aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no Alto Juruá, tendo em vista o percentual desta clientela;

- ✚ Analisar como se deu o processo de Formação de Professores, verificando a relevância da atuação deles nas escolas públicas do Alto do Juruá e se houve direcionamento à Educação Especial;
- ✚ Sugerir alternativas que possam ser usadas na definição de ações voltadas para a Educação Inclusiva nos municípios de Envira e Eirunepé.

3 Questões que norteiam o trabalho

Para cada um dos três objetivos propostos elaborou-se uma questão norteadora:

1. Quais os projetos/trabalhos desenvolvidas pela Seduc para o Alto Juruá, junto às Secretarias Municipais de Educação desta região, quanto aos alunos com necessidades educacionais especiais?

2. Como se deu a Formação de Professores no Alto Juruá, que mudanças ocorreram após a Formação dos Professores na relação Teoria x Prática e qual seu direcionamento aos alunos com necessidades especiais?

3. Que ações práticas podem ser consideradas na estruturação sociopolítica da Educação Inclusiva no Alto Juruá?

Pretende-se, por meio deste trabalho, responder em três capítulos aos objetivos propostos e conseqüentemente as questões norteadoras.

4 Importância deste estudo

A pesquisa em Educação é muito ampla e possui grande número de especificidades. Este é um trabalho em que se aborda a questão da Formação de Professores com um olhar para a Educação Especial, que inclui pensares e fazeres daqueles que entendem que esta formação está sendo e deve ser construída em movimentos múltiplos, que incorporam diferentes posições, mas partindo do fato de que há uma história subjacente.

Esta pesquisa foi realizada na região do Alto Juruá, direcionada aos municípios de Eirunepé e Envira e tem como propósito compreender como se deu o processo de Formação de Professores e seu preparo para atuar na Educação Especial.

O que motivou a delimitação do trabalho em área específica foi o fato de Eirunepé ser o pólo desta região – Alto Juruá – e, portanto, é o município que recebeu maiores ações da

Universidade Federal do Amazonas, e Envira, por haver firmado convênio com a Ufam e pela autora do estudo ser filha da terra, lugar onde foi oferecido o primeiro curso superior – Pedagogia – do qual participou e teve ela a oportunidade de, entre outras coisas, estudar e discutir temas educacionais relevantes para Envira e adjacências.

A formação de professores é um tema que já rendeu muitos trabalhos e estudos. Preocupou-se, porém, se realmente esta formação acadêmica nos oferece subsídios para atuar de maneira eficaz na formação dos educandos com necessidades educacionais especiais, isto é, se os professores após sua formação estão pedagógica e didaticamente preparados para receber em sala de aula estes alunos.

No que se refere à Educação Especial, a questão intensifica-se cada vez mais, pois além de estar preparado para atuar em sala de aula, o professor deve estar apto para receber em sua classe crianças com necessidades especiais e isso requer dele: compreender o aluno com necessidades especiais e respeitar suas diferenças, reconhecendo-o como uma pessoa comum com suas limitações e capacidades.

Antes de tudo, para um projeto educativo baseado nos princípios de integração/inclusão, deve-se pensar numa renovação pedagógica que considere as diferenças. Não há dúvida de que a qualidade da educação tem importância prioritária para o crescimento econômico, social e político de um país, mas é importante destacar que a preocupação fundamental da educação como um todo deve ser com a realização e a felicidade dos alunos e não com o lucro do capitalismo.

A Educação por muito tempo preocupou-se apenas em preparar o aluno para o mercado de trabalho, sem se preocupar com seu bem-estar físico, emocional e social. Os governantes precisam formular políticas que assegurem a inclusão dos excluídos e, portanto, estabelecer metas e procedimentos eficientes de inclusão e de ampliação da cidadania.

5 Definindo os procedimentos metodológicos

Tanto a ciência como sua evolução dependem da pesquisa, pois esse é o caminho pelo qual é possível investigar o homem e seu mundo. Assim vemos a metodologia como fundamental para que esta seja efetivada. De acordo com Frigotto,

[...] quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar “zero” de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma

prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se (2000, p. 87).

Esta pesquisa busca compreender e explicar a dinâmica das relações que trazem em seu bojo. Abordou-se também o trabalho com vivência, com a experiência, o cotidiano e com a “compreensão das estruturas e instituição como resultado da ação humana objetivada” (MINAYO, 1994, p. 16).

Esta por sua vez se fará numa Pesquisa Qualitativa, para a qual se utilizou como suporte metodológico entrevista, observação, consulta de documentos e coleta de dados por meio de análise destes.

De acordo com Chizzotti, (2001) a coleta de dados não é um processo de acumulação e linear cuja freqüência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciada, a estabelecer leis e prever fatos (p. 59). Pelo contrário, requer do pesquisador tempo suficientemente necessário, para que este possa conhecer a realidade nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos.

Nossa pesquisa envolveu no município de Envira: 10 (dez) Professores, sendo 5 (cinco) da rede estadual e 5 (cinco) da rede municipal de ensino, 5 (cinco) pais de alunos com Necessidades Especiais, 3 (três) Gestores, 1 (um) secretário de Educação, 1 (um) Coordenador de Educação/Seduc, sendo respectivamente um da rede municipal e o outro da rede estadual de ensino. Ao todo, no município de Envira, trabalhou-se com 20 (vinte) sujeitos.

Em um segundo momento direcionou-se ao município de Eirunepé, onde a pesquisa envolveu: 10 (dez) Professores, sendo 5 (cinco) da rede estadual e 5 (cinco) da rede municipal de ensino, 5 (cinco) pais de alunos com Necessidades Especiais, 4 (quatro) Gestores, 1 (um) Secretários de Educação e 1(um) Coordenador de Educação/SEDUC, sendo respectivamente um da rede Municipal e o outro da rede Estadual de ensino. Ao todo, no município de Eirunepé, trabalhou-se com 21 (vinte e um) sujeitos.

Podemos observar no quadro a seguir:

SUJEITOS DA PESQUISA	ENVIRA	EIRUNEPÉ
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL	5	5
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL	5	5
GESTORES MUNICIPAIS	2	2
GESTORES ESTADUAIS	1	2
SECRETÁRIO/COORDENADOR DE EDUCAÇÃO/SEDUC	2	2
PAIS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	5	5
TOTAL	20	21

É importante relatar acerca da seleção dos professores que participaram de nossa pesquisa. A princípio tivemos receio de que os professores se recusassem, por motivos pessoais, tais como: medo de expor suas idéias como também por insegurança em participar de uma pesquisa. Assim, diante desses motivos, pensamos deixar em aberto sua participação na mesma. Realizamos então uma reunião com os professores do Ensino Fundamental de 1.^a à 4.^a Séries objetivando explicar nosso trabalho e pretensões em realizar esta pesquisa, e ao final da reunião solicitamos que os professores interessados permanecessem no local para maiores informações a cerca das atividades que estaríamos realizando com os mesmos.

Desta maneira, ao contrário do que temíamos, houve grande aceitação dos professores em participar de nosso trabalho, inclusive o interesse de outrem que não participaram da reunião.

No total, a amostra desta pesquisa envolveu nos município de Envira e Eirunepé:

SUJEITOS	N.º
Escolas	20
Professores	8
Gestores	7
Secretários	2
Coordenadores de educação	2
Pais de alunos com necessidades educacionais especiais	10

Nossa pesquisa envolveu 20 (vinte) escolas sendo 10 (dez) da rede estadual e 10 (dez) da rede municipal de ensino, 8 (oito) Professores, 10 (dez) Pais de alunos com Necessidades Educativas Especiais, 7 (sete) Gestores, e 4 (quatro) Secretários de Educação incluindo aí o Coordenador de Educação/Seduc. É importante lembrar que a modalidade

abordada neste trabalho é o Ensino Fundamental de 1.^a à 4.^a Séries. Com isto, se obteve um total de 49 (quarenta e nove) sujeitos.

As entrevistas semi-estruturadas aconteceram entre os sujeitos da pesquisa a princípio em Envira e em um segundo momento em Eirunepé. Foram elas feitas com Professores, Gestores, Secretário de Educação, Coordenador de Educação/Seduc e pais de crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

A técnica da entrevista é predominantemente um diálogo entre duas ou mais pessoas, tendo uma finalidade específica como ressalta Minayo:

Através dela o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciou uma determinada realidade que está sendo focalizada (2002, p. 57).

6 Análise de Dados

Para análise de dados, utilizamos a proposta de interpretação qualitativa apresentada por Frigoto (2000), na qual o pesquisador, de posse do material coletado na pesquisa, que o vai sintetizar, estabelecendo “as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (p. 88-89):

Mediante esse trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista (...). É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (FRIGOTO, 2000, p. 88-89).

Os documentos analisados: LDB n.º9.394/96; projetos específicos à Formação de Professores e Educação Inclusiva, Livros Didáticos e Projetos Pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação de Eirunepé e Envira.

Uma técnica fundamental, utilizada durante todo o processo do trabalho, foi a pesquisa bibliográfica. Ela fundamentou todo o trabalho, fazendo uma relação entre teoria e práxis.

O diário de campo também serviu como um companheiro constante em todas as etapas do presente estudo.

As análises aconteceram a partir da interpretação dos enunciados selecionados, demonstrando as opiniões e os significados que nossos entrevistados deram ao sentido da Formação de Professores e Educação Inclusiva em seu cotidiano, profissional ou fora dele, pois de acordo com Triviños (2000), Não é possível analisar as informações tal como elas se apresentam. É necessário organizá-las, classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do necessário, buscar as explicações dos pontos de vistas (p. 34).

7 Os Passos na Busca

A organização do trabalho está distribuída em três capítulos. O **primeiro** aborda inicialmente aspectos sócio-históricos da Educação Especial, Educação Especial no Brasil, Educação Especial no Estado do Amazonas: Breve Histórico; Legislação pertinente à Educação Especial e outros.

Principais autores: MARIA LUIZA RIBEIRO SPROVIERI (2003), MARCOS JOSÉ SILVEIRA MAZZOTA (2003), LUIZ DE MIRANDA CORREA (1997), SUSAN STAINBACK (1999), NILDA ALVES (2003).

O **segundo capítulo** trata das políticas públicas para a formação de professores, objetivando analisar e observar a questão da formação dos educadores tendo como foco a Educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na região do Alto Juruá. Os principais tópicos abordados são: Retrospectiva histórica da formação docente brasileira; Formação Docente no contexto amazônico; Formação Docente e Educação Inclusiva.

Principais autores: CÉLIA MARIA RIVERO (2004), MARIA LÚCIA DE ARRUDA ARANHA (1996), MÁRIO OSÓRIO MARQUES (2000), LIZETE SHIZUE BOMURA (2002), EDGAR MARIN (2001), MARISE NOGUEIRA RAMOS (2001).

Resultante da coleta de dados, o **terceiro capítulo** analisou a trama das relações estabelecidas entre Formação Docente e Educação Inclusiva.

Principais autores: SADALLA (1997), MITLER (2003), RESOLUÇÃO CNE/MEC (2001), DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), LDB n.º 9.394/96.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A exclusão nas escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social. A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social.

1.1 Educação e Diversidade

O Brasil é um país que não apresenta uma unidade cultural. Sua posição humana é por demais diferenciada, notadamente plural. E, para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só de diversas etnias, como também de imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em pões grupos diferenciados. Mostra desse encontro de diferentes vê-se na escola, que é o espaço democrático por excelência.

Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e que a convivência de grupos diferentes no plano social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação.

O grande desafio de todo cidadão é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a reconhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro. Investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade:

A ciência das diferenças vem como instrumento de construção do saber, da aprendizagem de que as regras de espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. Precisamos entender que o trabalho com pluralidade cultural se dá a cada instante, e constrói conjuntamente uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos (BRANDÃO, 2005, p. 62).

O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim por meio da leitura, que diz a todos e a cada um em sua singularidade, em sua subjetividade, que uns não são “mais diferentes” que os outros, e sim que cada um tem suas particularidades e especificidades.

Ao enfatizarmos a temática referente a pessoas com deficiência, precisamos levar em conta que esta recebeu como herança da sociedade uma gama de conceitos e valores.

Até meados do século 18 o misticismo e o preconceito marcaram as noções do que seja deficiência, visto que não havia base científica para o desenvolvimento de noções realistas. Apenas no século 20 a visão organicista começa lentamente a ser revista e questionada, assim como a ideologia da separação/segregação.

No Brasil a Institucionalização da Educação Especial deu-se timidamente por volta de 1960, quando foram apontadas pelo poder público questões referentes à Educação Especial.

No entanto, a trajetória desta modalidade do ensino nos mostra quanto no Brasil as Políticas Públicas relativas a esta área constituem um “status secundário”, seja pela descontinuidade de suas ações, seja pelo caráter privativo.

Na atualidade dispomos de vários dispositivos legais que apontam os direitos dos alunos com NEE, dentre eles destacamos:

- Constituição Federal de 1988;
- A Lei n.º 8.069/90 – ECA;
- A Lei LDB n.º 9.394/96;
- O mais recente Decreto n.º 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para integração da Pessoa com Deficiência;

- A Portaria n.º. 1.679/99, que discorre sobre os requisitos de acesso e credenciamento de instituições.

Apesar de todos esses dispositivos legais, é somente a partir da Conferência Mundial de Jontiem (Tailândia, 1990) que a proposta de Educação Inclusiva se intensifica, culminando a temática Educação para Todos, sendo esta retomada na Conferência Mundial sobre NEE (Espanha, 1994), A Declaração de Salamanca.

É pertinente lembramos que todas as ações que buscam uma verdadeira integração das pessoas com necessidades especiais, devem ser bem planejadas e estruturadas, para que os direitos dessas pessoas sejam respeitados, uma vez que historicamente foram e ainda são excluídas da sociedade.

1.2 Preconceito e Discriminação

Como qualquer civilização mundial, nossa cultura é uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano, relativamente ligado, apesar das maiores diferentes manifestações culturais no mesmo país. E é essa cultura elaborada e vivenciada pelo homem através dos tempos que dita o que é bom e o que é normal, o que é diferente, enfim, os costumes e os valores de uma dada sociedade.

É bem verdade que das civilizações mais remotas, da era de Cristo à atualidade, muitas coisas mudaram, os costumes, os valores, gostos.

No que se refere ao preconceito às pessoas deficientes, felizmente muita coisa mudou. A maneira como eram tratados, a educação, a aceitação na família e nos grupos sociais, enfim, a sociedade foi mudando paulatinamente e com ela a forma de tratar o portador de necessidades especiais.

Contudo, o preconceito continua: de maus espíritos a pedintes nas ruas; de idiota a excepcional; de mongolóide à criança especial. Oráculo, sábio, dócil e músico – para o deficiente visual.

A pessoa com deficiência era representada por palavras com sentido pejorativo, discriminadamente usadas pela população, como por exemplo: excepcional, ceguinho, mudinho, retardado, louco, aleijado, inválido, etc. Segundo Ribas, as palavras são expressões verbais criadas a partir de uma imagem que nossa mente constrói.

A idéia que inicialmente as pessoas têm quando falamos de portadores de deficiência, podemos verificar que as imagens são de coitadinhos a super-herói:

a imagem que se tem é de um ceguinho mal vestido vendendo bilhetes de loteria, ou aquela pessoa em uma cadeira de rodas na rua sendo empurrada por um acompanhante; há aquela de muletas entrando pela porta da frente de um ônibus coletivo; ou aquela pessoa com deficiência mental, a que todos chamam por termos pejorativos. Existem ainda, nas lembranças de populares, aquelas pessoas que consideradas normais e que de repente desandaram num desequilíbrio mental ou psíquico, sendo taxadas de loucas. Ou então as pessoas conhecidas que sofrem acidentes – geralmente automobilísticos – e ficam confinadas a uma cadeira de rodas ou a outros aparelhos ortopédicos (ALVES, 2002, p. 95).

Atualmente, essa visão vem se modificando por intermédio dos vários movimentos idealizados principalmente por pais de crianças com necessidades especiais. Mas muito ainda tem de ser feito para desmistificar essa visão deturpada que a sociedade ainda hoje estabelece do deficiente, pois segundo Otto (1993), atitudes preconceituosas têm muitas ramificações que afetam não somente as pessoas com deficiência, mas também sua família, seus grupos de referência, sua vida escolar, seu trabalho, além da própria comunidade.

Atitudes preconceituosas sobre a pessoa com deficiência podem gerar problemas maiores que os reais. Ao ser discriminado negativamente dentro do seu grupo social, o deficiente – notando tais atitudes – passa a se sentir um estranho no mundo, o que pode lhe proporcionar um distúrbio psíquico, e trazendo um problema ainda maior, além dos que já carrega em consequência da sua limitação.

Além do preconceito na sociedade de forma mais geral, o preconceito também se estabelece na sala de aula, na escola. Isto é uma dura e triste realidade, mas, infelizmente, é o que ocorre em muitas escolas em nosso país.

Agem com preconceito alunos, pais – de outros alunos – professor, diretor, merendeiros, vigias, enfim, quase todos os profissionais da educação. É importante deixar claro que isso são realidades de algumas escolas e alguns profissionais, felizmente essa realidade não se aplica a todos.

O preconceito é o principal vilão, motivo dos pais de crianças especiais muitas vezes privarem seus filhos de serem “incluídos” no ensino regular. Eles temem que seus filhos sejam discriminados, ofendidos, humilhados.

Sabemos que o preconceito é uma herança cultural. Seja do deficiente, do pobre, da mulher, de raça, religião, sexo. Não é de hoje essa realidade. A sociedade atual luta contra a desinformação, a falta de conhecimento é o principal agente produtor do preconceito. “O preconceito nada mais é que uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento” (AMARAL, 1991, p. 50).

1.3 O Significado dos Materiais na Educação Especial

A Educação Especial tem seus princípios explicitados na Política Nacional do Ministério da Educação e Desportos. Esses fundamentos são decorrentes dos princípios da Educação brasileira, que são eles: igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana.

Princípio da Normalização – Aqui há dois elementos explicativos da normalização: Condição de vida e os resultados. A condição de vida é um direito que todo cidadão tem, ou melhor, deveria ter, que englobam oportunidades sociais, educacionais e profissionais a todos os cidadãos. Os resultados estão associados à condição de vida, as possibilidades e a diversidade que este indivíduo possa ter para o exercício de seus direitos e deveres.

Princípio da Integração – Historicamente este constitui a finalidade da Educação Especial.

Princípio da Individualização – A Educação tem clamado pelo respeito às características individuais de cada aluno. partindo da situação de cada deficiente que se tem a direção para um trabalho pedagógico que valorize o ritmo e as características pessoais.

Princípio sociológico da Interdependência – Refere-se à relevância das ações interdisciplinares, como também favorece as chamadas parcerias e mobilização da sociedade civil. De acordo com Corn citado por Sprovieri (2003), é preciso considerar que a diversidade está presente na sala de aula, mais ainda quando nela encontramos crianças especiais, e a partir dessas características ou diferenças observar a necessidade de articulação com outros profissionais: saúde, sociomédica-educacional e do trabalho (p, 98).

Princípio Epistemológico da Construção do Real – Norteia as ações educacionais para conciliar as tarefas provenientes e efetiva aplicação dos meios.

Princípio da Efetividade dos Modelos de Atendimento Educacional –Está relacionado com o suporte didático-pedagógico das ações das escolas e do professor.

Princípio do Ajuste Econômico na Dimensão Humana – Os deficientes são cidadãos com dignidade, com integridade humana. Assim, as relações custo-benefício não prevalecem sobre essa condição. Este princípio diz respeito às relações custo-benefício no que se refere a materiais e recursos.

Princípio da Legitimidade – Este princípio encaminha a participação plena do deficiente nas atividades escolares e sociais mais amplas.

No que se refere à Política de Inclusão, sabemos que sua meta é não deixar ninguém fora do sistema escolar, o qual deverá se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar sua metáfora – o caleidoscópio.

É preciso que a inclusão seja vista como uma força cultural para a renovação da escola, mas para a inclusão ter sucesso as escolas devem tornar-se comunidades conscientes. Do contrário, os esforços para alcançar resultados serão inoperantes.

1.4 Aspectos Sócio-Históricos da Educação Especial

Conforme nos relata Correia (1997), a história assinala, desde a Idade Antiga, a política extrema de exclusão de crianças deficientes. Em Esparta, na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nas montanhas; em Roma foram atiradas nos rios. Os registros comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas. Os dados revelam essa evidência entre romanos, no início da era cristã. Como afirma Misés (1997, p. 14),

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das pares sãs aquelas que podem corrompê-las.

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então deviam ser afastados do convívio social ou mesmo sacrificados.

Como vimos, a deficiência não é algo novo na sociedade. Ela sempre existiu desde as mais remotas épocas, as provas podem ser encontradas nos estudos realizados por pesquisadores em antropologia, que encontraram esqueletos dos quais vários ossos apresentavam fraturas bem tratadas. Os tratamentos eram realizados mais por intuição, observação e experimentação.

Embora com esse cuidado, era muito difícil manter um deficiente físico nas tribos, as próprias atividades e o deslocamento de um lugar para o outro faziam com que, na maioria das vezes, os deficientes fossem abandonados, expostos em rios, florestas ou desertos, pois

não serviam para produzir ou guerrear, comportamento que, na época, não representava um problema de natureza ética ou moral.

Nas culturas mesolíticas e neolíticas existiam dois tipos de comportamentos relacionados ao deficiente: o de *aceitação* e o de *eliminação*:

Algumas tribos acreditavam que os maus espíritos habitavam nas pessoas deficientes e nelas se aquietavam, o que tornava possível a normalidade para os demais membros da tribo. Com essa crença, os deficientes eram até protegidos pelos demais membros da sociedade, pois enquanto eles vivessem todos estariam livres de maus espíritos, considerando que esses já haviam encontrado sua morada (MISÉS, 1997, p. 99).

Outras tribos eliminavam os descendentes que possuíssem qualquer anormalidade, uma vez que acreditavam que o contato com pessoas deficientes poderia trazer desarmonia na vida dos demais.

Nas culturas antigas, o Egito foi o que mais desenvolveu a medicina pré-científica. Os egípcios acreditavam que as doenças graves, as deficiências físicas ou problemas mentais eram provocados por maus espíritos, os médicos e sacerdotes eram orientados pelos deuses e buscavam a cura por meio de preces, exorcismo, porções medicinais, pomadas e até cirurgias. O atendimento médico aos mais pobres era feito nos templos pelos sacerdotes mais jovens ou em formação.

A literatura da Educação Especial, segundo Ferreira (1994), registra a história do atendimento à pessoa com Necessidade Especial no mundo ocidental, incluindo o deficiente mental, a partir de meados do século 16, quando a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da Igreja para se tornar objeto da medicina.

Bianchetti (1998, p. 45) afirma:

De todo modo, diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Passando pelas instituições residenciais no século XIX e as classes especiais no século XX. No século XIX, os médicos, passaram a dedicar-se ao estudo desses seres diferentes – os deficientes, como eram chamados.

Nota-se aqui a discriminação pela situação econômica de cada um. O atendimento médico oferecido aos pobres era diferenciado dos que detinham poder aquisitivo maior.

Na Grécia existiam leis que favoreciam pessoas consideradas incapacitadas para obtenção ou a garantia do próprio sustento.

Já na Roma antiga, os bebês que nascessem com características diferentes das normais poderiam ser eliminados, antes, porém, o pai deveria mostrar o recém-nascido a cinco vizinhos para provar a existência de anomalias. Na maioria das vezes essas crianças não eram mortas e sim colocadas em cestas próximas à margem do rio Tigre. Quando encontradas por pessoas pobres ou escravos, eram adotadas e mais tarde seriam usadas para pedir esmolas.

Na Idade Média, no século 13, a Igreja Católica reconhecia aqueles que nasciam deficientes como possuídos pelo demônio e representantes do mal e para se “proteger” quanto àqueles que apresentassem uma ameaça, perseguiu e mutilou muitos cristãos, surgindo assim um grande número de deficientes:

Com estes e outros acontecimentos, questões religiosas fizeram com que parte do Clero se rebelasse contra a Igreja, surgindo assim a Reforma Protestante. Nessa nova filosofia religiosa, os deficientes eram vistos como escolhidos por Deus para pagar os pecados da humanidade (MAZZOTA, 2003, p. 65).

No séculos 16 e 17, com a evolução da medicina, novas idéias surgiram para desvendar os mistérios do corpo e da mente humana. Foram descobertas algumas causas orgânicas relacionadas às deficiências que até então eram consideradas espirituais.

Quanto à organização da sociedade, novas relações foram se formando. Transferências de poder ocorreram, ficando o domínio com aqueles que produziam e comercializavam. A força do trabalho passou a ser fator essencial na produção, fato esse que mais uma vez não favoreceu a pessoa deficiente.

Pouco tempo depois, um novo movimento surgiu no mundo, O Renascimento e, com ele, a valorização do homem. Todavia, os deficientes ainda não tiveram seu lugar ou mesmo sua aceitação na sociedade. Eram postas em asilos, abrigos e mesmo em hospitais psiquiátricos.

Na verdade, sabemos que tais instituições constituíram-se em locais de confinamento em vez de espaços adequados para promover o desenvolvimento e a educação das pessoas deficientes.

Fonseca (1995) aponta os estudos de Jean Itard (1775-1838), na França, que foi considerado o pai da Educação Especial, investiu grande parte de sua vida na recuperação de

Vítor.¹ Com Vítor nasce talvez a primeira tentativa para educar e modificar o potencial cognitivo, devendo-se a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente.

A sociedade toma consciência da necessidade de atender essas pessoas, mais com caráter assistencial que educativo. A assistência era proporcionada em centros, nos quais pessoas com deficiências eram atendidas e assim a sociedade era protegida do contato com os “anormais”.

Com isso se inicia o denominado período de segregação, no qual, segundo Correia (1997), se criaram as denominadas escolas especiais, nas quais a política era separar e isolar as crianças do grupo principal e majoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução do problema.

Os primeiros movimentos significativos de Educação para deficientes ocorreram na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos, Canadá e outros países, refletindo-se também no Brasil Colônia.

Foi na França, precisamente em 1620, que Jean Paul Bonet escreveu a primeira obra sobre a Educação de deficientes, com o título “Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar”, cujo fundador, Chalés Eppié, publicou, em 1776, um livro com o título “A verdadeira maneira de instruir um surdo-mudo”.

Na Alemanha, em 1790, Samuel Heinecke inventou um método oral para ensinar surdos-mudos a ler por meio dos lábios, hoje conhecida como “leitura labial”.

Como percebemos, a Educação do deficiente iniciou-se com a Educação dos indivíduos surdos.

Na França, em 1784, inicia-se o processo de Educação do deficiente da visão, pelo Institute Nationale des Jeunes Aveugles. Seu fundador, Valentin Haüy, utilizava letras em relevo para ensinar os cegos. Mais tarde, em 1819, um oficial do exército francês, Charles Barbier, contribuiu com um método criado por ele, para transmitir mensagens à noite sem utilização de luz.

Pouco tempo depois, em 1824, Louis Braille, um jovem francês cego, fez uma adaptação do código de Barbier e criou o método Braille baseado em seis pontos salientes que possibilitou sessenta e três combinações.

Embora com todos os avanços tecnológicos, até hoje não se descobriu um método de leitura e escrita para cegos mais eficientes que o método Braille.

¹ Um menino portador de deficiência mental profunda, conhecido como O Menino Lobo.

Nos Estados Unidos, entre 1850 e 1920, foram criadas muitas escolas residenciais baseadas em modelos europeus. Em 1896 foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais.

Em 1978, Heron e Skinner (*apud* CORREIA, 1997) já comentavam que o ambiente educacional deveria ser o menos restritivo possível, deveria propiciar elementos para que o professor do ensino regular atuasse com todos os alunos da classe, de forma que favorecesse a promoção das relações sociais aceitáveis entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os que não a possuíssem (p. 65).

Entretanto, o grande marco desse século foi Hellen Keller, que, apesar de cega, surda e muda, conseguiu não só se alfabetizar como também se graduar, abrindo caminho para uma nova visão relacionada à potencialidade do ser humano.

Só por volta de 1950 que os pais de crianças “retardadas mentais” começaram um movimento em várias partes do mundo, com o objetivo de seus filhos terem atendimento especializado, fato que originou mais tarde a criação das Apaes e Pestalozzis no Brasil.

1.5 Educação Especial no Brasil

Alguns historiadores, por intermédio de pesquisas de documentos, afirmaram que, na época do descobrimento do Brasil em 1500, não existiam entre os indígenas, cegos, surdos ou deficientes físicos.

O mesmo não se pode dizer dos portugueses que aqui vieram morar, pois muitos deles foram vítimas de doenças, febres, picadas de inseto, que acabaram ocasionando algumas deficiências, como, por exemplo, a chamada cegueira noturna.²

Aos poucos a influência da Europa foi tomando conta da colônia e a presença cada vez maior dos portugueses contribuiu para que Dom Pedro II mandasse construir um hospital de Misericórdia com o objetivo de “tratar” todos os doentes, inclusive os deficientes existentes na época.

² A cegueira noturna, a principal manifestação da carência de vitamina A, já era conhecida dos egípcios há mais de 3 mil anos. Eles desconheciam a razão dessa manifestação, mas a tratavam empiricamente com compressas de fígado frito ou cozido sobre os olhos. Hipócrates há dois mil anos, já recomendava comer fígado para tratar a cegueira noturna. Em 1865, no Brasil, foi descrita a **Oftalmia brasileira**, uma doença que atingia escravos mal alimentados. A medicina que predominara na época no Brasil era realizada pelos índios, através de suas crenças, usos de ervas e chás.

Assim, a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século 20.

Carvalho (2004) levanta a questão referente à nomenclatura, o uso de excepcionais, que foi muito empregada em décadas passadas, substituídas por outras expressões, consideradas hoje mais adequadas. O termo *peçoas portadoras de deficiência* se popularizou na literatura da década de 80, hoje essa terminologia já vem sendo criticada e substituída por outra, pessoas com necessidade especial ou pessoas com necessidade educacional especial.

Segundo a Unesco (1994, p. 40), nos últimos anos, mudanças importantes estão ocorrendo na conceituação da Educação Especial, as quais estão gerando novos enfoques educativos em muitas partes do mundo:

Falar de necessidades educacionais especiais implica enfatizar aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do/a aluno/a, já que, neste enfoque, entende-se que as dificuldades para aprender têm um caráter interativo e dependem não apenas das limitações dos/as alunos/as, mas também da condição educacional que lhe é oferecida.

Então, o que significa um aluno com NEE?³ Segundo Coll, Palacios e Marchesi (1995, p. 11), é o aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.

Sem dúvida, esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas vinculados ao seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação em suas demandas. A finalidade primordial é analisar a potencialidade de aprendizagem, como sujeito integrado no sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais são os recursos que ele necessita para que sua evolução seja satisfatória.

Assim, os programas de Ensino Especial ganham força, na medida em que a maioria daqueles indivíduos não tenham outra opção na sociedade “normalizadora”. Embora, do ponto de vista legal e teórico, o discurso seja da igualdade de oportunidades, o que parece ocorrer na verdade é a falta de acesso aos meios regulares de ensino. Este sistema de ensino especial

³ Necessidades Educativas Especiais, termo utilizado segundo COLL, PALACIOS e MARCHESI (1995) no final da década de 60.

paralelo, criado para educar os possuidores de uma diferença, contribui também para que sejam segregados e excluídos da sociedade que os nega.

Tomasini relata que:

Essa atitude acaba por reforçar a criação de escolas especiais, o que faz com que as escolas regulares de ensino consigam se livrar com mais eficácia daqueles que consideram inaptos para usufruir seus serviços. O discurso de que, ao serem educados, devem ser separados dos normais, em virtude de certas especificidades, na prática não contribui para uma mudança de postura por parte da sociedade no que diz respeito aos seus direitos de cidadania (1998, p. 124).

Segundo Correia (1997), à medida que os conceitos de igualdade e justiça vão expandindo-se, as crianças e suas famílias evoluem de uma situação de passividade para um progressivo descontentamento com os procedimentos escolares que conduzia à segregação e exclusão das crianças ditas deficientes. Nos últimos cem anos, verificou-se um processo dolorosamente lento de integração e participação das crianças com deficiência.

No presente estudo serão destacados dois períodos na evolução da Educação Especial no Brasil, marcados pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação dos portadores de deficiência.

De acordo com Mazzota (2003), a partir de 1854 a 1956 se dão as iniciativas oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993 as iniciativas oficiais são de âmbito nacional.

1.6 Período de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e isoladas

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, pelo Decreto Imperial n.º 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos, futuramente o IBC*.⁴

Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto n.º 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

⁴ Nesta época tinha chegado de Paris o jovem cego José Azevedo, que fora aprender a ler e escrever no método Braille. Ensinou a uma garota cega filha de um médico da corte a ler em Braille, seu pai, entusiasmado com o progresso da filha levou-a à presença de D. Pedro para que a menina lesse para ele. Impressionado com o ocorrido D. Pedro fundou na cidade do Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde o IBC*.

Foi também D. Pedro que, após três anos de criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei n.º 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – Inês:

A despeito de se constituir medida precária em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1.º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em Dezembro de 1882. Entre os temas do referido Congresso figurava a sugestão de Currículo e Formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTA, 2003, p. 30).

A partir daí inúmeras escolas e institutos foram criados a fim de dar oportunidade às crianças com necessidades especiais. Dentre elas citaremos algumas iniciando pelas entidades com atendimento aos Deficientes Visuais: O Instituto Benjamin Constant, Instituto Nacional de Educação para Surdos, Instituto de Cegos Padre Chico, Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

Atendimentos para deficientes Auditivos: Instituto Santa Terezinha, Instituto Educacional de São Paulo – Iesp.

Atendimento A Deficientes Físicos: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco.

Atendimento a Deficientes Mentais: Instituto Pestalozzi de Canoas, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae de São Paulo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae do Rio de Janeiro.

Durante cem anos algumas iniciativas oficiais e particulares foram surgindo, com a intenção não só de dar oportunidade de Educação para o deficiente, como também sensibilizar a sociedade.

Como podemos observar, foi exatamente nesse período que surgiram as instituições filantrópicas por todo o país – Apaes e Pestalozzi.

1.7 Período de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional

Em 1950, já havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial para deficientes mentais e catorze que atendiam a outras deficiências.

Na década de sessenta se inicia um movimento que defendia a introdução do indivíduo com Necessidade Especial na sociedade, procurando ajudá-lo a adquirir as condições e os padrões de vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal, de tal maneira que pudesse viver em sociedade. Entendia-se que a sociedade tinha de se reorganizar, por meio de serviços e recursos que pudessem favorecer a integração desses indivíduos (MAZZOTA, 2003, p. 80).

Esses movimentos sensibilizaram o Governo brasileiro que, em 1962, promulgou a Lei n.º 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, em 1971, a Lei de n.º 5.692, nas quais foram inseridos alguns artigos que asseguraram o direito à Educação das crianças com Necessidades Especiais.

Neste período o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de leis e campanhas especificamente voltadas para este fim.

Na Lei n.º 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 88, estabeleceu que “A educação dos excepcionais deverá, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação a fim de integrá-los na comunidade”.

O artigo 89 desta lei prescreveu que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Já a Lei n.º 5.692/71, em seu artigo 9.º, determina que “Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação”.

Embora essas leis não estejam mais em vigor, é importante lembrar que elas representam um marco importante no caminho da integração dos deficientes e vieram explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a Educação Especial.

Durante 25 anos, a Educação Especial teve suas normas fixadas pelos Conselhos de Educação, pela Lei n.º 5.692/71, art. 9.º, e pelos pareceres do Conselho Federal de Educação.

Em 1973, para expandir e promover a Educação Especial em todo o país, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, mais tarde substituído pela Secretaria de Educação Especial.

Em 1988, com a nova Constituição do Brasil, o artigo 208 recomenda a integração do deficiente na rede regular de ensino, citando que “haverá atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL).

É nessa linha de pensamento que a Conferência Mundial da Unesco na Tailândia (1990)⁵ adotou como objetivo uma Educação para Todos, inserindo-se nesse contexto o compromisso da transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a acolher a todos, sem discriminação, com qualidade e igualdade de condições.

Nesse período, o Ministério da Educação foi reestruturado ficando extinta a Sesp, sendo em 1992 substituída pela Secretaria de Educação Especial (Seesp), criada como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Neste processo o Brasil adotou também a proposta da Declaração de Salamanca⁶ (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que garante uma Educação para todos.

De acordo com Mazzota (2003), observa-se que,

Essas transformações refletem-se na legislação educacional, fato este comprovado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, que dedica o Capítulo V integralmente à Educação Especial, fortalecendo desta forma a inclusão das pessoas com Necessidades Especiais no ensino regular (p. 73).

Diante do exposto, verificamos que durante os últimos anos houve um avanço considerável na Educação de pessoas com Necessidades Especiais. Os acontecimentos históricos e políticos revelam que não haverá democracia enquanto não houver igualdade real para todos.

⁵ Em 1990, o número de analfabetos no mundo, segundo os dados da Unesco, era de 962,6 milhões (um em cada três adultos). Para esse contingente a América Latina contribuía com 43,5 milhões de analfabetos (17,6% do total de analfabetos no mundo), portanto, a despeito dos esforços mobilizados pelas quatro primeiras conferências específicas sobre Educação os resultados acabaram por determinar um esforço adicional, consubstanciado na Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN/TAILÂNDIA, 1990).

⁶ Conferência organizada pelo Governo da Espanha em cooperação com a Unesco reuniu em Salamanca mais de 300 participantes, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Almeida (2006), na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, anunciadas pelo Ministério da Educação (Folha de São Paulo 11/06/99), chega a pouco mais de 400 mil o número de matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, se desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns (p. 192).

Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro vem demonstrar a realidade da educação das crianças com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira.

Mas, por outro lado não podemos deixar de reconhecer as mudanças que ocorreram durante o processo histórico da Educação Especial. verificamos que o caminho foi longo, da Ideologia da Exclusão à implantação da Política de Inclusão, que aos poucos está sendo construída uma nova mentalidade cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos.

1.8 Educação Especial no Estado do Amazonas: Breve Histórico

O atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais no Estado do Amazonas teve seu princípio por intermédio da iniciativa privada com a implantação do Instituto Montessoriano.

No início da década de 70, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas junto ao Ministério da Educação, os primeiros professores da rede estadual foram especializados por 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 o 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 a necessidade 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 várias áreas de deficiência. A ampliação do atendimento foi efetivada no Estado, por meio do convênio entre

a Seduc e o 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 dos alunos com Necessidades Especiais continuou crescendo com a implantação de outras instituições como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae/Manaus, em 1979, para o atendimento específico dos deficientes mentais.

Na década de 80 a demanda crescente exigiu da administração pública a organização de serviços que atendessem maior número de alunos, principalmente nas áreas das deficiências auditiva e visual. Para atender a essa clientela, a Secretaria Estadual de Educação Especial criou pelo decreto n.º 6.331, de 13 de maio de 1982, as Escolas Especiais:

- Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, para o atendimento dos alunos com deficiência auditiva (surdos severos e profundos);
- Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira, para o atendimento dos alunos com deficiência visual (cegos e visão subnormal);
- Oficina Pedagógica Diofanto Monteiro, para o atendimento dos alunos com deficiência mental, maiores de 14 anos, na profissionalização de nível básico.

No mesmo ano, o Instituto Felippo Smaldone instalou-se na capital do Estado, ampliando ainda mais o atendimento aos surdos de Manaus.

O Atendimento aos deficientes mentais 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 firmando convênios com instituições não-governamentais como Apae, Pestalozzi e Associação de Pais.

No início dos anos 90, o trabalho se fazia consistente e atingiu grande parte dos municípios do interior do Estado. Em Manaus, por força da organização dos pais de um grupo de crianças que apresentavam deficiência mental ou síndromes que causavam severos prejuízos em seu desenvolvimento, a Seduc implantou a Escola Manoel Marçal de Araújo, especificamente para o atendimento da referida clientela.

A municipalização da Educação Especial se fez presente na proposta do ministro da Educação, em meados desta década. Seguindo a Política Nacional da Inclusão, exigiu um repensar pedagógico no atendimento educacional dos alunos com Necessidades Especiais, propondo um ensino em ambiente o menos restritivo possível.

O atendimento da Rede Estadual de Ensino manteve-se instável, e com a proposta de inclusão aproximadamente 60% das Classes Especiais foram extintas e os 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 Especiais nas seguintes modalidades:

- Escolas Especializadas
- Ensino com Professor Itinerante
- Salas de Recursos
- Classes Especiais na capital e no interior do Estado
- Sala de Estimulação Precoce (Deficiência Visual)
- Centro de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual – CAP
- Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS
- Centro de Apoio Educacional Específico – Caesp
- Classes Comuns.

O atendimento nos municípios do interior, em sua grande maioria, é realizado por instituições não-governamentais como Apaes e Pestalozzi, somente em alguns municípios dentre eles: Coari, Codajás, Maués, Parintins, Autazes, Careiro, Itacoatiara, Manacapuru, Rio Preto da Eva, Tefé e recentemente Iranduba.

1.9 Legislação pertinente à Educação Especial

A conquista dos portadores de deficiência é uma luta por meio de medidas isoladas e coletivas, que foram iniciadas a partir do século passado.

O processo foi lento, porém, contínuo, até que a conscientização da sociedade e dos próprios deficientes fez com que leis, que são os instrumentos políticos e sociais de um país, começassem a surgir beneficiando e garantindo os direitos das pessoas com deficiência.

De acordo com Carvalho, lei é um conjunto de normas e de regras de direitos impostos pelo Poder Legislativo ou por autoridades competentes (2004, p. 30).

No Brasil muitas leis garantem os direitos das pessoas com necessidades especiais, entre elas podemos citar a Lei Maior, a Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo 208, preceitua: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei n.º 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e define crimes relacionados ao preconceito.

A Lei n.º 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto n.º 3.956/2001, que aprova a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No entanto, a grande dificuldade está em se fazer cumprir o que preceitua a legislação.

Temos ainda a Declaração de Salamanca, que resultou da reunião de aproximadamente 92 países, na Espanha, reafirmando o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 394/96, em consonância com a Constituição, estabelece no Capítulo V, regulamentos para a educação escolar de portadores de necessidades especiais.

A Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, Parecer n.º 17/2001 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução n.º 155/2002 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas estabelece os critérios para o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas e institui diretrizes para a Educação Especial garantindo aos educandos com necessidades especiais uma formação geral comum, bem como o desenvolvimento de atividades produtivas que os conduzam ao exercício da cidadania plena.

Portanto, vemos claramente que as leis não são e nem estão de fato sendo efetivadas, um motivo? Podemos assim então enumerar, a começar pela vontade dos político/governantes de querer e investir realmente em Educação, do comodismo das pessoas ou grupos da sociedade como um todo.

1.10 A Inclusão como benefício para a sociedade

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos pelo exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a

prática da idéia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico – não é algo que alguém tenha de conquistar; pelo contrário, é um direito legal de cada cidadão, que podemos encontrá-lo na Lei n.º 9.394/96.

Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação.

Quando as escolas são excludentes, o preconceito fica na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana:

A exclusão nas escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social. A Educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.⁷

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural em escolas ou salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Assim, acreditamos que o processo de Inclusão propicia benefícios para os alunos, professores e para a sociedade. Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidades de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma decisão consciente de funcionar de acordo com o valor da paz social (STAINBACK, 1999 p. 127).

Contudo, os benefícios dos arranjos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso (STAINBACK & STAINBACK, 1999; VILIA & THOUSAND, 1999).

⁷ Mensagem que foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da Unesco sobre Necessidades Educacionais Especiais.

1.10.1 Para a Família

Sabemos que o preconceito, a discriminação, a exclusão propriamente dita começa na família. Dos estereótipos ao desrespeito. Deixamos de respeitar um deficiente, quando não temos paciência de esperar que ele realize os próprios afazeres pessoais, como calçar os sapatos ou mesmo abotoar uma camisa. São atividades simples que crianças realizam e que dependendo do comprometimento de cada deficiência a criança é capaz de realizar.

A chegada de um ser especial no âmbito familiar é muito diferente do que quando recebemos um ser denominado – aparentemente – normal. Conceber este ser é complicado e a aceitação é mais difícil ainda.

Quando se tem a notícia de que seu filho tem alguma deficiência parece que o mundo cai em nossas cabeças, tudo isso porque na maioria das vezes não estamos preparados para o inesperado, uma mãe sempre idealiza seu filho da maneira mais “perfeita”⁸ possível. Quando a mãe dá à luz, a primeira pergunta ao médico é se a criança é perfeita, ela observa se a criança tem todos os dedos nas mãos, se aparentemente é “normal”.

Assim, quando a resposta é positiva, é um alívio para os pais. Ao contrário, ela só será dada mais tarde pela equipe médica. Não passa pela mente dos pais que a palavra perfeição se dá num campo muito subjetivo, relativo:

Um filho com deficiência nunca é desejado e, quando acontece, desperta sentimento de perda, culpa, raiva, negação, vergonha, pena, medo e muitos outros. Ninguém está preparado para ser pai, mãe ou irmão de uma pessoa portadora de deficiência. Nem mesmo os médicos estão preparados para percebê-la, menos ainda, para dar a notícia de maneira adequada. (ALVES, 2002, p. 29).

A família tem de ser bem preparada para superar o choque, a perda da idealização deste filho, neto, sobrinho, irmão, pois a sensação dos pais a princípio é de puro fracasso na geração de um filho defeituoso (ALVES, 2002, p. 45).

O sentimento de perda, culpa e fracasso que, segundo Alves, os pais sentem podemos dizer que é normal. O importante é que depois da descoberta felizmente muitos pais adquirem o sentimento de aceitação e toda família passa a amar de forma especial o seu mais novo membro.

⁸ Nesse sentido a palavra perfeita se refere à parte motora e mental da criança.

Entretanto, há os casos de preconceito em que a família superprotege a crianças limitando ainda mais suas capacidades, tornado-a mais dependente do que realmente ela é. Isso acontece com os pais, irmãos, enfim, toda a família.

E há ainda os casos em que os pais escondem o filho deficiente, para evitar o constrangimento da família e da própria pessoa que porta a deficiência. Existem pessoas que vão direto perguntando: Como foi? Foi acidente de carro? Faz tempo que você ficou deficiente? E outros que já vão direto a lamentações: Tadinho, ele é doente! Deus sabe o que faz!

Como muito bem relata Goffman,

Esse desagrado em se expor pode ser aumentado por estranhos que se sentem livres para especular e estabelecer um diálogo nas quais expressam o que ele considera uma curiosidade mórbida sobre a sua condição, ou quando eles oferecem uma ajuda que não é necessária ou desejada (2000, p. 78).

Alguns pais pensam que por ter um filho deficiente devem ter pena dele, e acabam misturando o amor pelo filho com o sentimento de dó, pena, por ele ser diferente. O que eles não conseguem entender é que, por seu filho ser diferente, não significa que ele seja inferior, pelo contrário, ele como os outros têm suas peculiaridades e essas devem ser respeitadas.

Daí a importância do papel da escola no sentido de educar e orientar esses pais.

1.10.2 Para os alunos

Como nos referimos anteriormente, a inclusão traz inúmeros benefícios à sociedade em geral, mas principalmente aos alunos, não só os deficientes, mas também os alunos ditos “normais”. Nas palavras de Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tettiie (1998), nas salas de aulas integradas, todas as crianças se enriquecem por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos (p. 19).

Entretanto, a simples inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem. É preciso que o aluno esteja inteirado,

integrado em todas as atividades, do contrário a inclusão só existirá no discurso e em números estatísticos.

Para que isso não ocorra, a escola deve proporcionar experiências e apoio educacional adequado, pois quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitude positiva, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

Em geral, os locais segregados são prejudiciais porque alienam os alunos. Os estudantes com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que pouco valoriza a diversidade, a educação, cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

Em contraste, utilizando as palavras de Stainback, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importantes seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles.

É preciso lutar pela inclusão de nossos alunos, pela heterogeneidade na educação e contra a segregação existente ainda hoje:

Política tão antiga quanto a humanidade, a segregação apóia-se num tripé. Talvez seja suficiente sintetizar a dinâmica entre eles: um preconceito gera um estereótipo, que cristaliza o preconceito, que fortalece o estereótipo, que atualiza o preconceito... Círculo vicioso levado ao infinito. Paralelamente o estigma (marca, sinal) colabora com essa perpetuação (STAINBACK, 1999, p. 204).

1.10.3 Para os Professores

Os benefícios da Educação Inclusiva chegam também aos professores, que ganham muito com essa nova prática, independentemente se há ou não aluno deficiente na sala. A diversidade não se restringe apenas às deficiências, síndromes e outros, ela está presente na cor, sexo, religião, cultura, enfim, nas mais diversas formas de vida. Portanto, implantar, aceitar a Educação Inclusiva como Política Educacional de um país ou mesmo Estado é aceitar toda a pluralidade, diferença existente no contexto escolar.

Um dos primeiros benefícios para os professores é a oportunidade de planejar a Educação como parte de uma equipe.

Segundo, a colaboração e a consulta aos colegas ajudam os professores a melhorar suas habilidades profissionais. A colaboração e a consulta um ao outro e proporciona-lhes apoio psicológico.

Elliott e Sheridan (1992),concluíram que

Os professores expostos aos serviços de consulta acreditam que suas habilidades profissionais melhoraram. Quando há cooperação e apoio na escola, os professores melhoram suas habilidades com efeitos visíveis sobre a aprendizagem dos alunos (p. 319).

O terceiro benefício para os professores é que eles tomam conhecimento dos progressos na Educação, conseguem antecipar mudanças e participam do planejamento da vida escolar diária. Nas palavras de Sindelar, Griffin, Smith e Watanabe (1992), os professores são capacitados na medida em que elevam sua posição, mantêm-se informados das mudanças que ocorrem em suas áreas e garantem sua participação na tomada de decisões (p. 249).

Outro benefício que não só o professor, mas todos aqueles que têm o contato direto com o aluno especial vão usufruir, é o processo de humanização que ele nos proporciona. Seja pelo sentimento de limitação que nos causa reflexão, como muito bem disse Caetano: “de perto ninguém é normal”, ou ainda nós não somos, nós estamos normais. E ainda o sentimento de respeito às diferenças, aceitação e o mais importante de tudo isso são os valores que serão acarretados com esta realidade: paz, respeito mútuo, solidariedade, amizade e principalmente o trabalho em grupo, suscitando aí o coletivo em detrimento do individualismo tão presente em nossa sociedade.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Falar da formação de professores implica pensar a educação como um todo, desde suas modalidades a seus inúmeros problemas. A pós-modernidade associada ao Capitalismo e conseqüentemente ao Neoliberalismo trouxe inúmeras e perversas modificações no mundo e nos diversos setores da sociedade. A história está aí e nos mostra que, no âmbito educacional, não foi diferente.

A Educação passa por um momento de profunda crise – desde o Brasil Colônia a República – com inúmeros problemas, que nossos governantes procuram desesperadamente um culpado, e que supostamente a sociedade pós-moderna elegeu o Professor como “bode expiatório”, para culpabilizá-lo por todo fracasso escolar. Com isto, buscamos desmistificar esta visão errônea que a sociedade e também nós professores adquirimos, sem percebermos a postura do sistema e suas imposições para agirmos desta maneira.

É bem verdade que desde o Brasil Colônia e Império a educação em nosso país deu grandes saltos, também, pudera, haja vista os longos anos que se passaram. No entanto, as políticas públicas adotadas no Brasil não foram eficazes para combater os inúmeros problemas que circundam nossa educação, desde os considerados mais complexos aos diminutos.

2.1 Retrospectiva histórica da formação docente brasileira

Por meio da história é possível resgatar e estabelecer uma compreensão mais clara dos aspectos que permeiam a formação docente, desde os tempos mais remotos até a atualidade.

Faremos um breve histórico da formação de professores nos vários períodos da história da Educação brasileira.

No período do Brasil Colônia (1500-1822), a responsabilidade pelo processo educacional esteve aos cuidados de Portugal. A história é bem conhecida, os professores padres, sobretudo franciscanos e jesuítas, que tinham a missão a princípio de catequizar, em seguida ensinar ética e linguagem:

A formação dos docentes no Brasil sempre acompanhou as diretrizes da pedagogia européia, além de concretizar as nuances e singularidades da história político-econômica do país, cultivando e reproduzindo os interesses, objetivos e ideologias de seu dominador (RIVERO, 2004, p. 21).

Apesar das divergências, havia uma integração entre o clero e as autoridades políticas: o Estado adequava à sociedade colonial às exigências do nascente Capitalismo, enquanto o clero ensinava a ética, a linguagem e as técnicas necessárias a esse mesmo projeto (NOSELLA, 2002, p. 102).

A Companhia de Jesus dedicou-se à educação dos jovens no mundo conhecido na época, e também no Brasil, a partir da criação dos colégios jesuítas nos quais atuavam mestres com esmerada formação para a época, sob vigilância constante e efetivo controle pelos superiores da Ordem. A eficiência da pedagogia dos jesuítas deve-se ao cuidado com o preparo rigoroso do mestre e com a uniformização da ação (ARANHA, 1996, p. 92).

Não há como entender a história da escola brasileira, seus programas, diretrizes e propostas para a formação de seus alunos e dos profissionais necessários à efetivação dessa formação, sem considerar a influência marcante que recebeu da ordem religiosa católica, Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Ignacio de Loyola.

O projeto pedagógico utilizado pelos jesuítas – *O Ratio Studiorum* – teve uma grande importância para o estudo da formação do educador brasileiro, se constituindo a primeira norma escolar brasileira.

Pedagogicamente, o *Ratio Studiorum* se caracteriza pelo centralismo e pela verticalidade cultural e doutrinária. O rigor nos estudos, a competição e a filosofia escolástica são outras características desse plano pedagógico, que toma como ponto de partida em seu processo de escolarização os estudos superiores, a questão da alfabetização era inexistente nesse processo, daí provém nossa herança do analfabetismo existente até hoje em nosso país marcado pela submissão.

É preciso compreender a filosofia contra-reformista que os jesuítas transportaram para o Brasil, que preocupados com o crescimento da Igreja protestante, os católicos europeus mais progressistas da Igreja, do século 16, se convenceram da necessidade da Igreja se modernizar.

Assim, a Companhia de Jesus priorizou a renovação dos estudos e dos currículos, tudo deveria ser implementado com a máxima dedicação e disciplina para a renovação conservadora dos bons costumes e da doutrina católica de Roma, por meio da formação do clero e dos jovens da classe dirigente:

Esse processo se caracterizou, sobretudo, por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego às formas dogmáticas do pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da igreja quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários aos textos (ROMANELLI, 2001, p. 34).

Desse contexto é que se forjou o modelo de mestre jesuíta: segundo o centralismo católico, mas que também considerava as diferenças individuais e regionais. Um mestre que sabe olhar os de baixo, porém, priorizando os de cima (NOSELLA, id. Ibid.).

A educação jesuítica desenvolveu-se no país até a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal, no ano de 1759, quando o ensino no país sofreu uma grande desestabilização e retrocesso, pois os jesuítas possuíam um grande número de escola e foram, ao longo de sua história no país, capazes de formar seus professores e disciplinar seus alunos:

Benedictinos, carmelitas, dominicanos, franciscanos e representantes de outra ordem religiosa somados, não foram suficientes para substituir os jesuítas, fazendo surgir a necessidade de contratar professores leigos (RIVERO, 2004, p. 26).

Há quem diga que o poder de percepção política de Pombal foi tão grande que, para não perder o Brasil para o domínio econômico e político da poderosa Companhia de Jesus, preferiu, expulsá-los em nome do reino e da defesa dos interesses do Estado português.

No entanto, o motivo da expulsão dos jesuítas residia no empecilho que representavam para a conservação da unidade cristã e da sociedade civil considerando que detinham poder econômico muito significativo – que deveria ser devolvido ao governo – além de serem acusados de educar os cristãos para a ordem religiosa e não para os interesses da coroa portuguesa (RIBEIRO, 2000, p. 74).

Ao afastar os jesuítas e ao assumir a responsabilidade pela instrução pública, Pombal pretendia não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-la em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império luso.

Entretanto, de acordo com Tanuri, proscritos os inicianos aos quais estivera confiado o ensino, devia-se recriar todo o sistema educacional. Tal programa, parcialmente realizado em Portugal, não se cumpriu no Brasil, e o ensino que reconstruiu sobre as ruínas do Sistema Jesuítico, nas décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, tardaria muito a se organizar (2000, p. 57).

No período republicano (1822-1930), após 300 anos de submissão colonial, finalmente obteve sua independência (1822), para mais tarde se autoproclamar república democrática (1898). É importante destacar que essas mudanças ocorreram lentamente.

O Estado foi livrando-se cada vez mais das imposições eclesiásticas, laicizou-se cada vez mais. Aboliu-se finalmente a escravatura.

Com as grandes mudanças ocorridas o projeto pedagógico da colônia foi subvertido e, conseqüentemente, novas instituições escolares foram criadas para a preparação de professores e mestres.

O objetivo geral da política educacional da primeira república era universalizar a cidadania. Infelizmente isso ocorreu apenas para uma parte da sociedade.

Como o projeto educativo geral da República visava a que todo cidadão fosse escolarizado, a instituição escolar característica para a preparação dos professores republicanos foi a antiga escola normal, matriz pedagógica que formou professores primários os quais, nos grupos escolares públicos, nas escolas isoladas, urbanas e rurais, e nas escolas particulares, empreenderam a tarefa de formar a nação republicana, educando seus pequenos cidadãos.

O Brasil teve sua primeira escola normal (Escola Normal Pública das Américas) em 1830. Essas escolas aumentaram rapidamente, em 1949 já contavam com o número de 540, servindo para acentuar o quantitativo expressivo de professores sem habilitação para o magistério. De acordo com Marques,

Pela Lei orgânica do Ensino Normal promulgada em 1964, as Escolas Normais e os Institutos de Educação passavam a ter nos seus currículos uma predominância das matérias de cultura geral sobre as de formação pedagógica, além de serem consideradas escolas terminais, dificultando-se, assim o ingresso posterior no ensino superior (2000, p. 17).

O sistema escolar conseguiu, em parte, democratizar o ensino brasileiro, universalizando, de um lado, a idéia de uma rede de ensino primário, universal, público e laico. No entanto, a oferta de ensino e escolarização foi muito restrita, ficando a maioria da educação fora do sistema escolar.

Em 1948, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, envia para o Congresso Nacional um anteprojeto que, depois de analisado e aprovado pelos congressistas, seria a primeira LDB do país. Ocorre que essa proposta representa o anseio dos movimentos que se iniciaram na década de 20 com o escolanovismo e o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) além, é claro, do novo momento político que o Brasil vivia com o advento da Constituição de 1946.

Infelizmente, o resquício do período anterior fez com que esse anteprojeto passasse 13 anos tramitando e quando foi aprovado, em 1961, já estava totalmente modificado, sendo o resultado do confronto de interesses entre escola pública e escola particular. Foi neste contexto que foi aprovada a Lei n.º 4.024/61, a 1.ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Nos anos de 1964-1984, o Brasil viveu o período da Ditadura Militar, decorrente da chamada Revolução Brasileira, comandada por militares, a qual foi conseqüência de uma série de conflitos que se arrastavam desde a década de 20.

Esse sistema tinha como base o enfraquecimento dos movimentos populares, caracterizado como um governo autoritário, autocrático e burocrático. Não havia espaço para a participação das massas populares, nem dos líderes políticos, comunitários ou sindicais:

Em nosso país, tal concepção ressurgiu com o militarismo, o qual se fortaleceu e se cristalizou por mais de duas décadas, exercido por um poder ilegítimo, sem representatividade popular, cuja autoridade sustentou-se na burocracia e na tecnocracia exagerada (MIRANDA, 2005, p. 80).

A Educação era tida como área prioritária, ainda que fosse no discurso, sendo incorporada ao Plano Nacional de Desenvolvimento. Assim, surgiram as bases das Leis n.º 5.540/68, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior e a n.º 5.692/71, que reformava todo o ensino que na época correspondia ao ensino de 1.º e 2.º graus.

Lamentavelmente essa lei acabou sendo uma ilusão ao pretender eliminar na escola as diferenças sociais que a sociedade “lá fora” acentuava e ao pretender dar ao aluno compulsoriamente uma determinada profissão e emprego.

Além da profissionalização compulsória do ensino médio, o governo militar, pressionado por órgãos internacionais por conta do altíssimo índice de analfabetismo no país, criou o Mobral, imponente estrutura que, no dizer do ministro Jarbas Passarinho, em cinco anos resolveria o problema do analfabetismo.

No governo dos militares a política de formação dos professores encontrava-se pautada num modelo de especialista e de técnico da Educação, onde a formação humanística ampla, a visão crítica, a criatividade e a autonomia intelectual quase inexistiram. Para Marques (Id. Ibid.),

A tendência desde meados da década de 1960 manifesta nos documentos legais era a de reduzir os espaços de formação pedagógica nos cursos de licenciatura, junto aos esforços por adiar da universidade as preocupações de ordem político-pedagógica. Mas, já em 1975, os princípios norteadores da nova política de estruturação do sistema de preparação de professores e de especialista da educação e, principalmente, o princípio da “integração de base”, através das licenciaturas de curta duração, e “diversificação na cúpula”, através das licenciaturas plenas, sofriam, por parte da comunidade científica nacional, reações e críticas que passavam a integrar as pautas das mais amplas manifestações de caráter científico (p. 22-23).

No período dos governos militares, enquanto durou o assim chamado “Milagre econômico”, a falta de democracia era tolerada e até admitida. Mas, em meados da década de 70, a crença no “Milagre econômico” se desfaz e a idéia de crise percorre o país. Tal fato se deve ao agravamento da inflação e à dívida externa, acompanhada pela queda nas taxas de crescimento.

Diante dessa crise, surgiram muitos movimentos de oposição, como greves e mobilizações sindicais. Também os profissionais da Educação de todos os níveis se organizam, criando associações, federações e sindicatos que deram a ênfase ao debate educacional desse momento.

Essa mobilização de oposição política fez com que os donos do poder realizassem um novo reajuste político, pois o autoritarismo militar, em primeiro plano, não mais convinha aos interesses do monopólio. Foi assim que se decretou a “Abertura política”, uma abertura, entretanto, novamente dirigida, inscrita no Estado. Era a Nova República.

No governo da Nova República a sociedade recebeu o legado da elaboração de uma nova Constituição (1988) e, conseqüentemente, uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que seria promulgada em 1996.

Os anos 90, porém, foram marcados pela reprodução do pensamento neoliberal. Vivenciou-se, na última década do século vinte, “o clima de uma sociedade civil e política dicotomizada entre a proposta neoliberal e a desenvolvimentista” (NOSELLA, 2002, p. 100).

2.2 Formação Docente no contexto amazônico/Alto Juruá

A Universidade no Alto Juruá, por intermédio de seus cursos de graduação, contribuiu muito para o desenvolvimento dos municípios desta região, principalmente na área de Educação, uma vez que Envira e Eirunepé não tinham professores formados em nível superior. Alguns haviam passado pelo 4.º Ano Adicional e Magistério, sendo que os professores das áreas exatas eram pessoas que tinham aptidão pela área ou pessoas vindas da capital e até mesmo de outros Estados. Assim era composto o quadro docente destes municípios.

A Formação de Professores nunca foi tão discutida como no início deste século²¹. Isso ocorreu graças a uma exigência feita pelo Banco Mundial ao governo federal, de formar todos os profissionais da Educação até o ano de 2007. A partir daí os professores começaram o que talvez para muitos fosse até então um sonho, mera utopia, que agora se concretiza: fazer um curso superior, entrar na faculdade.

A Ufam no Alto Juruá deu início, primeiramente, no município de Envira no ano de 1999, por meio de um convênio entre Ufam e a prefeitura, com o curso de Pedagogia por intermédio do PEFD,⁹ formando 50 (cinquenta) professores da Rede Municipal de Ensino. Logo após, no ano de 2000, a Universidade chega ao município pólo da região do Juruá, cidade de Eirunepé, com 5 (cinco) áreas, sendo 1 de Pedagogia realizada pela Prefeitura Municipal, - onde os alunos deste curso eram professores da Rede Municipal de Ensino – e Ufam com outras 4 – formando professores da Rede Estadual de Ensino –, em Matemática, Letras, Ciências e História contemplando professores de toda região do Alto do Juruá, dentre eles Envira e Eirunepé.

⁹ Programa Especial de Formação Docente – PEFD.

A Ufam, até pouco tempo um sonho distante, agora fazia parte da realidade de muitos professores desta região. Ela se tornou relevante em todos os aspectos, pessoal, social, econômico, cultural e principalmente profissional. Os municípios cresceram e ganharam muito com ela, os professores obtiveram a formação de que necessitavam, deixando para trás o velho professor – com todo o tradicionalismo e preconceito – e se tornando um educador consciente de sua responsabilidade profissional, agindo de maneira inovadora, ativa e com isso ajudando na transformação da sociedade, contribuindo assim para que o município tivesse uma Educação de qualidade.

Na Universidade aprendemos muito. Com ela passamos a ver o mundo de modo dialético, aprendemos a pensar por si só; tomamos consciência do que é a sociedade, como ela está e como ela deveria ser. Em outras palavras, é desenvolvido o senso crítico, característica peculiar não apenas do professor qualificado, mas também de qualquer cidadão consciente de sua realidade e possibilidade de transformação.

A Universidade não nos ensina apenas a sermos bons educadores, ela nos oferece mecanismos, - através do conhecimento – para interagir com a sociedade, a fim de contribuir com a transformação desta.

Hoje, com a Ufam nos municípios da região do Juruá, temos professores formados e qualificados nas diversas áreas do conhecimento. E o resultado desta ação pode ser visto na formação que hoje nossos alunos recebem, sendo visível a mudança na prática pedagógica no corpo docente desta região.

Por intermédio da Universidade Federal do Amazonas os professores passaram a ter uma nova visão, uma nova postura como educador e como pessoa/cidadão, e o mais importante disso é que os benefícios não pararam por aí, se estenderem às suas famílias beneficiando por fim a comunidade como um todo:

A Universidade Federal do Amazonas não contribuiu apenas com a melhoria de minha prática pedagógica, - com o curso de Pedagogia – mas também na minha formação pessoal. O curso me auxiliou na construção de um novo conhecimento que me propiciou uma melhor análise do meu comportamento, despertando para uma sabedoria inigualável, em que a humildade é o ponto-chave para maiores conquistas.

¹⁰

¹⁰ (Trecho retirado do Memorial Acadêmico de uma das professoras do município de Envira formada em *Pedagogia pelo PEFD/UFAM*).

Com a Universidade, aprendemos a desenvolver um trabalho pedagógico mais voltado para o interesse do educando visando seu pleno desenvolvimento social, psicológico e cognitivo.

Apesar de tantos benefícios, porém, é importante ressaltar dificuldades vividas, tanto para trazer a Ufam para o interior do estado quanto durante o período de formação dos professores.

Os professores não ganharam sua formação porque o governo achava importante que eles tivessem uma formação superior, nem tampouco porque queriam cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, mas o governo federal foi obrigado a “dar” uma formação qualificada a seus professores.

Para cumprir tal exigência foi criado o Programa Especial de Formação Docente – PEFD – na Ufam. Trata-se de um programa especial como bem se intitula, pois, como os professores passam o ano em sala de aula, o único tempo que lhes resta é no período de férias. E foi neste período, durante quatro anos, que eles concluíram o curso de Licenciatura Plena. As aulas eram intensivas, só retornavam para casa à noite. Quando o módulo, ou seja, o período acabava, eles voltavam à sala de aula, sem descanso algum, tornando-se o curso de certa forma exaustivo.

Outra dificuldade é a localização geográfica dos municípios, que dificulta o acesso entre a capital do Estado e outros municípios. Desta maneira, tudo se torna mais difícil. Envira fica a uma distância de 1.200km de Manaus, em linha reta (via aérea), que chega exatamente a 4 (quatro) horas de vôo.

O município não dispõe de uma companhia aérea que o ligue à capital, então essa ligação é feita pelo município de Eirunepé, em suma, para se chegar a este município são necessárias 4h e mais alguns 25 minutos de Eirunepé até Envira. Desta maneira ele se vê distante, isolado, longe dos grandes centros de informação. Apesar das dificuldades da localização geográfica e outros, Eirunepé não sofre tanto, pois ele, ao contrário de Envira, dispõe de atendimento aéreo há algum tempo.

Assim, os professores que conseguiram entrar na Universidade para o pólo na Região do Alto Juruá (Eirunepé), enfrentaram muitas dificuldades. A primeira foi deixar sua família no período de um mês e meio; dificuldades financeiras, por ter de se manter noutra município e por fim as dificuldades propriamente ditas, encontradas por eles no período de formação.

A importância da Ufam no Alto Juruá é visivelmente clara, podemos notar suas contribuições na sociedade, mais diretamente nos alunos que hoje recebem uma melhor

educação e, principalmente, nos professores que agora estão preparados técnica e pedagogicamente para atuar como verdadeiros educadores comprometidos com a Educação de Qualidade, tendo clara a visão de que não há uma única forma de se trabalhar em Educação, nem tampouco um paradigma pronto e acabado. Na Universidade, descobrimos a verdadeira essência da Educação.

2.3 Formação Docente nos dias atuais

Focalizando a temática da Formação de Professores nos dias atuais, percebe-se que esta tem ocupado um lugar central, tanto nas novas pesquisas como nos estudos realizados nos últimos anos. No entanto, apesar desta temática ocupar um lugar central no campo educacional na sociedade vigente, apesar do avanço teórico e das propostas inovadoras que se têm implementado, os problemas em torno da Formação continuam, ou seja, as configurações básicas do sistema de Formação de Professores não se têm alterado significativamente.

De acordo com Moreira, (1998), essa situação só vem causar uma frustração nos que esperam, acreditam, numa formação docente decente e renovada, condições indispensáveis para a construção de uma escola de qualidade em nosso país (p. 22).

Na verdade, percebe-se que a Formação de Professores ganha espaço nas pesquisas, - onde muito se fala de Formação de Qualidade, Formação Inicial e Continuada, Professor reflexivo e outros – mas na prática o Professor infelizmente não tem acesso a esse conhecimento.

Em nossa experiência verificamos que há uma relação de dependência entre a qualificação de professores e a melhoria na qualidade de ensino. No entanto, não podemos focalizar essa melhoria apenas no Professor, ao contrário, devemos pensá-la em todo seu conjunto, levando em consideração os diferentes fatores que influenciam o funcionamento do sistema educativo:

A prática pedagógica do professor encontra-se dentro de um contexto social, mais especificamente, dentro de uma organização escolar que reflete a divisão social do trabalho e as suas contradições advindas desse complexo marcado pelos princípios que norteiam a proposta política neoliberal (BOMURA, 2002, p. 16).

Sabemos da importância de que nossos professores recebam uma formação de qualidade, inicial e contínua, mas, também, temos consciência de que a qualidade da Educação não depende única e exclusivamente da formação de nossos educadores; ela perpassa por outros e inúmeros fatores de suma importância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A escola não se faz só com professores, é preciso desmistificar esta visão, de nós mesmos, professores e também de toda comunidade escolar que vê no professor a salvação ou a perdição da educação de seus filhos.

Esta visão difundida pelo neoliberalismo e trazida junto à pós-modernidade, de responsabilizar o professor por todo resultado, sucesso ou fracasso escolar, nesse caso eu diria mais o fracasso, só veio aumentar a bola de neve por que passa a educação em nosso país. É preciso ter uma visão do todo, no que se refere aos problemas educacionais e deixar que a resolução destes seja pensada em conjunto, não culpabilizando um ou outro.

A luta pela formação do educador se insere na crise educacional brasileira e parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade altamente desigual, excludente e injusta, que põe a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria. Segundo Barbosa, ter essas amarras – postas pelo capitalismo e agora neoliberalismo, só vêm nos mobilizar, para que o debate em torno da formação, da educação de qualidade, permaneça apenas no discurso, na retórica. Ou mesmo na vontade do professor, que trava uma luta, numa corrida contra o tempo, em busca de melhorias em sua formação. Enquanto o governo caminha a passos paulatinos “em busca” da tal qualidade na educação (2004, p. 87).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, estabelece nos artigos 61 e 62 que:

A Formação de Professores da Educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação. Por outro lado, afirma que será “admitida” como formação mínima o nível médio, na modalidade normal.

Segundo os referenciais para a formação de professores publicado pelo MEC, o documento reflete as temáticas que estão permeando o debate nacional e internacional num momento de construção de um novo perfil profissional do professor. Assim, perguntamo-nos:

Que profissional desejamos formar? Para atuar em qual sociedade? O que ele realmente necessita na sua formação?

O documento norteador para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de Formação de Professores, efetivados pela Comissão de Professores, e definido pelo MEC propõe:

- A necessidade de um sistema nacional de Formação de Professores;

Considerar estes cursos como sendo modalidades de um mesmo processo de formação;

- As diretrizes curriculares fornecem referências e parâmetros para que as instituições formadoras possam organizar seus projetos pedagógicos.

Nestes mesmos documentos são apresentados também os conteúdos que deverão vir a ser desenvolvidos, pois esta formação exige a integração do currículo em 4 (quatro) conjuntos:

- ✓ Conteúdos pertinentes às diversas áreas específicas do saber e do ensino;
- ✓ Conteúdos referentes às competências pedagógico-didáticas;
- ✓ Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos;
- ✓ Conteúdos aptos a subsidiarem a explicitação do sentido da condição existencial.

Assim, podemos afirmar que a Formação dos Professores deve assegurar-lhes uma cultura científica de base em ciências humanas e sociais no que se refere à Educação; a capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino; o exercício da docência em contextos institucionais escolares e não escolares.

Falar sobre Formação do educador implica definir o que entendemos por formação. Em nosso trabalho pensamos a formação como um processo, como um *continuum*, o que significa que o professor está se formando constantemente:

Vislumbramos um conceito de Educação que se abre rapidamente para um enfoque mais amplo: com efeito, já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da Educação, trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo e as novas funções do educador como mediador desse processo (KULLOK, 1998, p. 124):

Entretanto, Nóvoa, diz que, não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada Formação de Professores. É por esta razão que

defendemos que este é o grande desafio da modernidade: investir na formação do educador para que possamos alcançar outro patamar educacional (1991, p. 54).

Atualmente os professores são acusados de quase tudo. São culpados do fracasso da Educação, da falência do sistema educacional, da não aprendizagem de seus alunos, entre outros.

Até algum tempo atrás, os professores tinham apenas o compromisso com a sala de aula, com o domínio do conteúdo a ser trabalhado, com o resultado da sua turma. Atualmente as funções docentes passam por uma série de exigências para o qual o professor nem sempre está preparado, e ao invés de lhe oferecerem condições de atualização, resolvem condená-lo pelo insucesso.

Estas situações têm gerado o que Esteve (*apud* Nóvoa, 1991) chama de “mal-estar docente”. Isto é, os professores enfrentam sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se tem desenvolvido na medida em que se vem degradando sua imagem social.

Com isto entende-se “mal-estar docente” os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afeta a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, em função da mudança social acelerada, encontram-se o aumento das exigências em relação ao professor, pois se exige hoje que, além de saber a matéria que leciona, o professor seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.

Apesar de se exigir que cumpram todas essas novas tarefas, porém, não houve mudanças significativas na formação dos professores. Como resultado produziu-se um aumento da confusão no que diz respeito às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função.

Um balanço crítico sobre os programas de formação continuada dos professores no Brasil, a partir da década de 80, constatou a ineficiência das políticas e estratégias, atribuída principalmente à constância de investimentos realizados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Tais críticas, no entanto, não tiveram fôlego para reformular a concepção da formação de professores em serviço, e ainda nos anos 90 prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínua e desvinculada da prática dos educadores.

No entanto, quase sempre as ações são identificadas como trazendo efeito diminuto sobre a prática docente. Uma das críticas mais comumente feitas aos programas de formação

continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes.

Há a pretensão de se resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação, como: a repetência, a evasão, ou a crença de que por meio das ações ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas.

Um outro aspecto crítico encontra-se na ênfase dada ao desenvolvimento de uma gama restrita de competências técnicas para o “fazer docente” e, de forma rara, as iniciativas apóiam-se no “saber da experiência” do professor. Os saberes da experiência se fundam no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. Tais saberes brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de “saber fazer” e “saber ser” do professor. Eles constituem a cultura docente, e é por intermédio deles que os docentes avaliam a pertinência dos planos propostos em educação:

O Ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas, também, porque estes atores refletem a cultura e o contexto sociais a que pertencem (SACRISTÁN, 1995, p. 15).

Mas o que será que vem ocorrendo com os programas de formação continuada dos professores? Estarão esses programas atentos às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação brasileira? Que concepção de formação tem orientado tais programas? Nesses programas, os professores são reconhecidos como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem? Ou ainda são vistos como uma massa homogeneizada, uma vez que é constatada que são organizados programas/projetos encaminhados do mesmo modo ao professor da fase inicial do exercício do magistério e àquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica? Que perspectivas de análise, demanda e objetivos levam os sistemas públicos a investir na formação continuada de professores? E os professores, como analisam sua inserção no processo de formação continuada?

Segundo Lüdke (2001), ainda no conjunto de pesquisas sobre a formação dos professores, é imperioso reconhecer a influência nos debates acerca do professor reflexivo desencadeados por Shön (1992). Para a autora, a grande contribuição de Shön foi trazer à tona esse conceito, o componente da reflexão que passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, na medida em que em seu dia-a-dia, os próprios

professores recorrem à reflexão, ainda que não se dêem conta desse processo. A autora analisa que tais idéias possibilitaram o desenvolvimento do debate sobre o professor-pesquisador, tema defendido por diferentes autores.

Tais análises sobre os processos formativos dos professores apontam para a necessidade, cada vez maior, de valorizar os saberes docentes, adquiridos pela reflexão prática para a realização do trabalho do professor, por meio de tarefas ligadas ao ensino e a seu universo de trabalho. Os estudos conduzem ao reconhecimento do professor como ser humano e profissional sensível e autônomo com relação a seu autodesenvolvimento.

Ao analisar as experiências de formação continuada a que os professores estão sujeitos, pode-se levantar uma série de conjecturas sobre a prevalência da concepção que vem orientando a realização de programas de formação continuada, ainda considerada uma experiência cumulativa, onde seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e necessidades específicas.

Os programas são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação de professores, sem condições mais ampliadas de proposição de programas mais diversificados e alternativos. Ainda não há espaço para a participação mais expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de experiências de formação continuada, quase sempre definida a partir das “necessidades do sistema”. Como bem analisa Ramos:

Enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificada em função de planos realizados centralizadamente, a instituição dedicada à sua formação manterá um modelo de formação como “adequação”, na qual mais que formação busque-se “conformação” (2001, p. 26).

A questão da formação de professores, seja inicial ou continuada, na sociedade vigente exige uma postura cada vez mais veemente, com clareza político-ideológica. Esta clareza, porém, dependerá de uma reflexão que cada um deve fazer sobre o projeto histórico que entende mais adequado para o homem.

2.4 Formação Docente e Educação Inclusiva

Sempre que se discute algum problema relacionado à Educação, chega-se invariavelmente à problemática da formação de professores. Seja qual for a situação, a formação de professores será necessariamente apontada como um componente essencial à solução.

Utilizando os conceitos de Edgar Morin (2001, p. 50), podemos classificar a profissão de Professor como uma das profissões mais complexas, onde a incerteza, a ambigüidade das funções são o seu melhor traço definidor. Em face a esta dura realidade, o professor conta a cima de tudo consigo mesmo, ele é, não apenas observador, como o ator insubstituível da relação pedagógica.

Diante disto surge a inclusão como novo paradigma da Educação. Fala-se em educação inclusiva e até mesmo em sociedade inclusiva. Um novo panorama se estabelece no contexto educacional brasileiro, e o professor deve saber conduzir esse processo de maneira também inclusiva, respeitando a diversidade da escola, de sua sala de aula.

Alves relata que

É bom sinalizar, que o empenho na Educação Especial é também um reflexo do interesse da sociedade, é justamente assim que podemos afirmar que tão importante a educação inclusiva é a Educação inclusiva social (2003, p. 49).

Mas diante desse novo paradigma, será que o professor está preparado para atuar de maneira inclusiva? Ou melhor, a comunidade, a sociedade se comportam de maneira inclusiva?

Nesse momento, diante desses e outros questionamentos, buscamos resposta que dêem vazão a esta realidade e assim fazemos uma reflexão de alguns fatores que nos ajudarão a chegar a um consenso.

Relembremos de que maneira se deu nossa formação, quais os direcionamentos existentes no que diz respeito à questão da Educação Especial/Inclusão, como foi desenvolvido esse aplicativo?

Na grade do curso de Pedagogia, aparece a disciplina Fundamentos Básicos da Educação Especial, uma disciplina com a carga horária de 60h/aula.

Diante desta informação é que fundamentamos nosso trabalho e que nos questionamos. Essa disciplina deixa o professor apto a desenvolver uma educação inclusiva? Não teria a escola toda passar por um processo de estudo, preparação para então ser implantada a chamada educação inclusiva?

Na verdade, o que parece é que alguém achou a educação inclusiva interessante, pegou como quem pega um objeto e a trouxe para cá dizendo: “Pronto agora nós vamos trabalhar com a educação inclusiva”. No entanto, nos perguntamos: E o planejamento para implantação dessa nova política? Existiu?

È diante desses fatos é que a educação seja ela inclusiva ou “normal” ainda se apresenta de maneira inadequada, muitas vezes tentando acertar errando.

É preciso que a Educação seja entendida como algo que deve ser pensado estrategicamente, planejado, preparado em seus todos os detalhes. No caso da Educação Inclusiva, em que o nosso trabalho se fundamenta, as autoridades a quem compete deveriam ter preparado eficazmente todo o campo educacional, desde a merendeira ao gestor das escolas incluindo aí as famílias para esse novo processo pelo qual iria passar o nosso sistema educacional.

E ainda, como relata Ramos (2001),

Conscientizar a comunidade – alunos e pais, sobretudo – sobre o fato de que o deficiente não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros alunos, e sim ajudá-los a vivenciar uma nova experiência como ser humano solidário e respeitador das diferenças. Ter uma equipe de professores e funcionários preparada para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para utilizar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (p. 65).

A Declaração de Salamanca em seu Recrutamento e Treino de Pessoal Docente diz ainda: A preparação adequada de todo pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. E continua,

O maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiado pela formação a distância e outras formas de autoformação (2004, p. 28).

Então, de que adianta termos um sistema educativo que oferece “Educação Inclusiva” para os alunos com Necessidades Especiais, se na prática, no cotidiano, a própria escola exclui de diversas maneiras esse mesmo aluno? É importante lembrar que essa exclusão proporcionada na escola pelos próprios agentes e até mesmo os alunos se dão por falta de conhecimento, trabalho. A escola tem o papel de modificar a visão preconceituosa de seus funcionários, desenvolverem encontros e atividades com os pais, uma vez que o processo de exclusão inicia-se no ambiente familiar.

Observamos três pontos fundamentais para a Educação Inclusiva:

- O Planejamento para implantação da Política de Inclusão;
- Preparação de toda comunidade escolar, incluindo vigias, merendeiras, zeladores, porteiros, gestores, pedagogos, psicólogos, secretários e também os pais de alunos da própria escola (e todos os demais profissionais da escola);
- Formação adequada e eficaz do corpo docente da escola.

Sabemos que a escola não se resume a um prédio com profissionais e alunos, é preciso muito mais, tais como: equipamentos, verbas, material didático, ou seja, antes de tudo vem a vontade política. E infelizmente isso não depende de nós.

De acordo com a Lei n.º 9.394/96 em seu artigo 58, 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 apoio às instituições previstas neste artigo.

Diante disto pensamos que não basta “incluir” – colocar – o aluno na rede regular, é preciso muito mais. É preciso que o governo dê condições para que a escola possa realmente oferecer um ensino inclusivo. Não basta incluir, é preciso integrar o aluno deficiente na sala de aula com os colegas, com as tarefas, com o professor e com toda a escola.

Por lei ele deverá pertencer a uma escola. O sistema de certa maneira tem de cumprir, mas não há uma preocupação na preparação do profissional que irá receber e lidar com o aluno com Necessidades Especiais. Contudo, não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários da escola, já que o aluno não estará apenas dentro da sala de aula, mas em todo o espaço escolar:

Da mesma forma, que o profissional tem a função de transmitir o conhecimento para o portador de necessidade especial, precisa ser sensível, qualquer outro funcionário pertencente ao quadro desta escola deverá ter o mesmo comportamento. Cada um desempenhando seu papel junto a este indivíduo da melhor maneira possível e com bastante conscientização além do conhecimento (ALVES, 2003, p. 45).

Alguém tem de assumir esta responsabilidade, alguém tem de formar estes profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa atuação destes profissionais na escola. Do contrário, só estaremos num verdadeiro faz de conta. O governo faz de conta que “toda criança está na escola”, a escola faz de conta que inclui todos os alunos com Necessidades Especiais ou não, e assim o professor, por se sentir cobrado, acaba em uma correria por um curso, formação que o deixe preparado para trabalhar com as crianças especiais.

É necessário lembrar que, no campo de nossa pesquisa, os professores têm o limite da localização geográfica que surge como um obstáculo. Os municípios estão longe da capital e dos grandes centros e com isto fazem o que podem diante de sua formação limitada – no que se refere à Educação Especial – esperando possíveis cursos vindos da Secretaria Estadual (Seduc) e do próprio município para que possam trabalhar de maneira eficaz e significativa, quando estes não vêm, fazem o que podem e como podem.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ALTO JURUÁ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iniciamos a pesquisa com inquietações oriundas do nosso trabalho, a princípio, em consequência da inexperiência com os alunos especiais, pois não tivemos uma prática mais direcionada a estes alunos, na época em que começamos a atuar como professora, encontramos em nossa sala de aula crianças com Necessidades Especiais, não se tratava ainda de Inclusão, mas de mães que lutaram para que seus filhos pudessem ter o direito ao estudo na escola.

Recordo-me, de minha postura enquanto educadora, diante desses alunos que encontrei em sala, era de preocupação de não saber o que fazer, como fazer para que a aprendizagem chegasse de fato a eles. No que se refere à formação, tinha acabado de sair do Ensino Médio, era meu primeiro ano como professora. Recordo-me de que recebemos uma “capacitação” na época, mas nada referente a práticas com alunos especiais.

O preconceito, os estereótipos eram bem presentes na sala de aula desde a palavras com sentido pejorativos como: mudinho para quem apresentava deficiência auditiva, ceguinho a visual e outros com os alunos portadores de Necessidades Especiais.

Como professora, trabalhei com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Agora nossa inquietação é pensar a formação do professor: diante de nosso trabalho, devemos formar o professor especialista de acordo com as deficiências? Uma licenciatura que forme o professor do cego, do down e outros?

De acordo com nosso estudo, pensamos que agindo dessa maneira estaríamos segregando, separando ainda mais os alunos especiais. Portanto, em nossa pesquisa trazemos a idéia de uma formação mais global, onde não existam os professores especialistas, mas sim professores com formação eficaz, preparados para trabalhar com o aluno de baixa visão, o deficiente físico, down e outros que apresentam NEE.

Mas é importante esclarecer que essa formação não se limita apenas ao professor de 1.^a à 4.^a séries, do curso de Pedagogia, mas em todas as licenciaturas todos necessitam de uma formação em Educação Especial. Essa formação deve atingir todos os níveis e modalidades, pois os alunos especiais estão presentes desde a Educação Infantil ao Nível Superior.

Destacamos aqui as falas dos sujeitos da pesquisa que estão num emaranhado confuso dos paradigmas da Educação Especial, de modo particular por estar envolvida a questão da Formação de Professores, pois nos discursos podemos perceber a concepção da escola especializada – como a única saída para os alunos especiais e aí podemos sentir o medo e a resistência dos professores em receber crianças com NEE –, mas, também, abertura para a compreensão de uma nova concepção de Educação Especial, embora ainda com resistência.

Nossa pesquisa aborda questões em relação à Formação de Professores, a valorização, as diferentes concepções construídas ao longo de um processo, que influenciam as práticas do cotidiano escolar, aqui trataremos da Formação de Professores e Educação Inclusiva no Alto Juruá.

Diante deste propósito, foi necessário empregar muitos esforços para a realização desta pesquisa, diante das inúmeras dificuldades, desânimos e outros. Como educadora há sete anos, é impossível não encontrar dificuldade quanto ao olhar de pesquisador, um olhar impessoal referente à pesquisa.

Os municípios de Envira e Eirunepé, - apesar das grandes dificuldades encontradas em campo –, acolheram a pesquisa e a entenderam como um marco importante para o desenvolvimento da Educação deles e também um momento de felicidade pelo trabalho voltado para ambos e por ser realizado por uma filha desta região.

Para concretizar a pesquisa foram realizados trabalhos em quatro escolas envolvendo a esfera municipal e estadual dos municípios. Entrevistamos Professores de 1.^a à 4.^a séries, Gestores, Secretários de Educação e pais de crianças com NEE.

3.1 Formação, prática pedagógica e Inclusão no contexto amazônico: Alto Juruá.

Queremos destacar, neste item, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual, segundo Sadalla (1997), precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-

aprendizagem. Para a autora, o professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Concepções semelhantes têm-se sobre a educação inclusiva, pois entendemos ser necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional.

3.2 Perfil dos Professores do município de Envira

A formação de professores tem sido frequentemente considerada a partir de critérios técnicos reducionistas que, *a priori*, visam estabelecer um perfil desejável de profissional em um quadro de atribuições práticas genericamente delineadas. Na perspectiva do ideal, a realidade do fracasso do ensino parece irrelevante como se, de fato, o ser humano fosse incapaz de aprender com os seus erros.

Quando se fala em formação de professores, uma visão ingênua remete nosso pensamento ao fator qualidade na Educação. Esta visão, muitas vezes articulada pelo sistema e assimilada pela escola, é uma maneira de responsabilizar a própria escola pelo seu fracasso, culpando os professores por estarem mal preparados, pelo alto índice de reprovação, pela evasão escolar, entre outras inúmeras questões que permeiam o campo educacional.

Mas essa e outras concepções estão se modificando, dentro da sociedade, na escola e fora dela. Em nossos estudos foi possível observar que a formação do professor é primordial para a melhoria do processo educacional, mas reconhecemos que não é o único fator relevante neste processo.

De acordo com os dados coletados a partir do último Censo Demográfico, o município de Envira tem 20.939 habitantes, sendo que apenas 6.771 estão na zona urbana e 14.168 na zona rural.

Este município dispõe de 80 escolas, sendo 76 atendendo a modalidade do Ensino Fundamental de 1.^a à 8.^a séries. O número de alunos matriculados é de 6.064.

No que se refere aos professores, o município dispõe de 106, sendo 50 efetivos e 56 contratados.

Dos 106 professores, 100 tem formação superior – 50 em Licenciatura Plena em Pedagogia e Normal Superior – os outros 6 estão em formação por intermédio do curso Normal Superior da Universidade Estadual do Amazonas.

Em se tratando de Educação na rede estadual de ensino em Envira, este mesmo conta com 150 (cento e cinquenta) professores, sendo que 100 possuem nível superior e os 50 estão em fase de formação por meio do CNS – Curso Normal Superior da Universidade Estadual do Amazonas.

No município de Envira a formação superior dos professores iniciou-se com as turmas do PEFD – Programa Especial de Formação Docente, já mencionado anteriormente – pela Ufam – Universidade Federal do Amazonas – com o curso de Pedagogia habilitando os professores para trabalhar de 1.^a à 4.^a séries do Ensino Fundamental, em seguida deu-se continuidade com o curso Normal Superior da UEA – Universidade Estadual do Amazonas – preparando-os também para trabalhar com o Ensino Fundamental de 1.^a à 4.^a séries, por meio de aulas televisivas.

Na tentativa de perceber melhor a visão dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, buscamos pelo uso de entrevistas semi-estruturadas ouvir Professores, Gestores, pais de alunos com necessidades educacionais especiais, Coordenador de Educação, além do Secretário Municipal de Educação.

A seguir veremos as falas dos professores. Quando interrogados sobre:

Você considera importante para o desenvolvimento da escola a formação dos professores?

As respostas apesar das diferenças, no seu todo, dizem praticamente a mesma coisa. Vejamos:

Professor A:

A formação para mim é muito importante, pois só depois que fiz o Curso de Pedagogia foi que vi quanto minha prática era assim um pouco tradicional, com castigos, o jeito de ensinar e de tratar as crianças. Então para mim foi muito importante, até facilitou meu trabalho como professora.

Para o professor B:

Com o nível superior eu cresci muito, na minha escola todos já têm formação superior, mas o que a gente percebe é que alguns problemas continuam. Não dá pro professor resolver tudo sozinho.

O curso de Pedagogia, a formação superior que o professor **A** declara como essencial no seu trabalho, foi realmente como este o menciona; é como dar a caneta ao escritor, a enxada ao agricultor. A Região do Alto Juruá é muito distante e essa distância nos priva de muitas coisas, inclusive informação e conhecimento.

O curso superior para quem o tinha como utopia foi tudo, alguns comparam a alguém que estivesse usando uma venda e que, após a formação a venda foi retirada. Os benefícios foram muitos, desde o conhecimento adquirido, as teorias que vieram facilitar o trabalho e o próprio resultado a partir do novo conhecimento adquirido.

O professor **B** não nega a relevância de uma formação superior, mas admite que isto não seja a chave para resolver todos os problemas da educação. Esse pensamento que vamos chamar aqui de mito, na maioria das vezes adquirido por nós professores, é difundido pela mídia, pelo sistema, a fim de pôr a responsabilidade no professor por todo fracasso da escola e assim distanciar outros aspectos que são de fundamental importância para a realização do trabalho pedagógico.

A fala do **professor C** diz que:

Foi importante. Minha prática pedagógica melhorou muito, com os conhecimentos adquiridos, mas os problemas que existiam na escola não foram resolvidos, as classes continuam superlotadas. A escola não oferece infra-estrutura adequada, a gente sofre com relação às questões políticas, por morarmos numa cidade pequena, somos perseguidos e ainda tem a questão salarial, onde, se quisermos ter uma vida de qualidade, temos que nos desdobrar em três horários.

Professor D:

Com certeza sim, ela foi de grande relevância, o ensino melhorou, as crianças aprendem melhor, mas não é só isso, há muito mais coisas a serem feitas pela escola.

Nas respostas dos professores podemos perceber quanto foi relevante a formação superior para o trabalho com os alunos e a escola como um todo, mas por outro lado observamos em suas falas que a formação do corpo docente não é o único fator que vai

solucionar os problemas que enfrentam no dia-a-dia. Percebemos ainda o sofrimento presente no discurso dos professores, seja pela desvalorização, seja pelo trabalho.

Outro objetivo de nossa pesquisa foi saber como os professores vêem a Educação Especial em sua escola e se a formação que recebeu deu-lhes subsídio para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, observando os passos da educação inclusiva. Ao fazermos a pergunta: **A formação que você recebeu lhe deu subsídios para trabalhar com os alunos especiais?** Obtivemos as seguintes respostas:

Professora A:

Bem, tivemos uma disciplina falando desse assunto. Todavia, em 60 horas, no meu ponto de vista não dá para estar preparado para receber estes alunos, por outro esta disciplina a meu ver só veio mostrar que as necessidades educacionais especiais existem e que nós enquanto educadores deveríamos estar a par de que estes alunos devem ter uma atenção especial, este assunto foi jogado por cima não sendo suficiente para preparar o professor para receber estes alunos.

Professora B:

Não, só tivemos uma disciplina, mas foi o básico, é muito pouco tempo.

Professora C:

Não, não acho que tô preparada não, o tempo é muito pouco, foi muito corrida a disciplina.

Professora D:

A disciplina que tivemos foi muito boa, porém não considero que tenha sido suficiente para estar apta a receber uma criança especial em minha sala de aula, além do mais não tem material especializado.

Na fala dos sujeitos é possível percebermos que durante sua formação tiveram alguma informação sobre o tema Educação Especial, entretanto, segundo eles, a carga horária não foi suficiente para aprofundar sobre temas específicos, o que, de acordo com suas falas, a forma como a disciplina foi trabalhada não foi suficiente para lhes prepararem para trabalhar com o aluno especial, seja pelo pouco tempo, muito corrido, assuntos pouco discutidos, carga horária

insuficiente, entre outros, que eles utilizaram para descrever o momento: “tivemos o básico”, “foi muito corrido”.

Ao serem interrogados: **Você considera sua escola preparada para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais?**

As respostas foram muito variadas, apesar de levarem a uma só conclusão, vejamos:

Professor A:

Não, porque a escola para receber o aluno especial, precisa estar totalmente preparada para tal, banheiros, refeitório, sala de aula e principalmente professor.

Como vemos de acordo com a resposta do professor **A**, nem sua escola nem mesmo ele – o professor – se sentem preparados para receber o aluno especial, a escola porque não oferece condições de trabalho e o professor por sentir-se inseguro.

De acordo com Mitler (2003), a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar de maneira inclusiva, o que lhes falta é a confiança na própria competência, isso acontece, em parte, em consequência da falta de oportunidades de treinamento e, em parte, ao mito existente há muito tempo acerca da especialização das necessidades especiais que os fazem acreditar que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão.

Professor B:

Eu acredito que não, porque muitas vezes a gente se depara com situações com alunos “normais” dos quais não sabemos naquele momento de imediato resolver? Não é?! Quanto mais com essas crianças especiais, eu falo de modo geral, tanto em prédio quanto na formação de professores, de todos os funcionários de forma geral, acredito que não.

Para o professor **B**, a escola em todos os seus aspectos não está pronta para receber o aluno com NEE e faz uma analogia com as situações vivenciadas com os alunos ditos normais, onde segundo ele não percebe a melhor maneira de agir em determinadas situações e ainda questiona: “imagina com essas crianças especiais!”.

Professor C:

Não, porque as salas não estão preparadas, não tem professor especializado, os equipamentos da escola não são suficientes nem pros alunos ditos normais, enfim, eu penso que a escola não está preparada para receber esses alunos, outra coisa também,

merendeiras, servente, vigias, todos que compõem a escola, pois o contato desse aluno não vai ser só com o professor e sim com a escola como um todo.

Professor D:

Não, porque as salas não estão preparadas, não tem estrutura física para isso, não tem banheiro adequado, não tem rampa, nada disso a escola tem, e não tem nenhum professor qualificado e a demanda desse tipo de aluno aqui no município é grande. Inclusive eu já fui para um treinamento em Manaus, mas foi muito pouco tempo, não tem condições de a gente ficar perfeito para esse tipo de coisa. Então, não tem condição, tem que ter estrutura na escola e professor qualificado para isso.

Nesta questão, as respostas foram unânimes, todos os professores entrevistados consideram a escola despreparada para receber o aluno com Necessidades Educacionais Especiais, os motivos dados por eles são diversos, mas se encontram em sua essência. Um ponto relevante na resposta do professor C é a certeza de que não só o professor precisa estar preparado, mas a merendeira, o vigia, serventes, etc.

Muitas vezes, ao ler as respostas dadas pelos professores, observamos que quando o tema envolve crianças com necessidades educacionais especiais, o professor idealiza sempre um aluno com uma deficiência alarmante, algo que não pode ser resolvido numa sala regular de ensino, defendendo a necessidade de uma sala ou escola também especial, somente assim este aluno conseguirá aprender.

Desta maneira, é possível perceber uma certa insegurança do professor, quando o tema é o aluno especial em sua sala de aula, - seja com deficiência auditiva ou mesmo uma deficiência de grau mais elevado, justificando que sua permanência numa sala regular seria difícil – assegurando que a escola não tem estrutura física para isso, não tem equipamentos, etc.

Esta é uma grande verdade que trazemos em nosso trabalho, mas cada caso é um caso. O medo, porém, que percebemos nas falas dos professores provém de sua insegurança demonstrada durante a entrevista, o medo de falar algo errado por não saber de fato o que seria inclusão, como esta deve ser realizada, e se de acordo com a lei o que é certo ou não. E assim quanto mais em receber os alunos em sua sala de aula!

Quanto à Inclusão de alunos especiais em classes regulares, perguntamos aos professores: **Você receberia em sua sala de aula alunos com Necessidades Educativas Especiais?** Vejamos as respostas:

Professor A:

Não, porque não adiantaria, eu não sei trabalhar com esse tipo de criança, não me sinto preparada e a escola não tem condição, seria um faz-de-conta.

Nesta questão é interessante comentar sobre a sinceridade um pouco pessimista deste professor, quando diz que não receberia o aluno com necessidades educacionais especiais por não saber como trabalhar com ele, e considera esta aceitação um-faz-de conta diante do fato de que não se sente preparado para trabalhar com o aluno especial.

Se todos os professores tivessem essa visão teríamos muito poucas crianças especiais no ensino regular, principalmente numa região como a nossa, diante do fato de que nunca houve uma preparação, capacitação ou outra coisa desse gênero, que discuta com os professores as possibilidades de inclusão.

Quando pensamos em inclusão, pensamos no diferente e como aceitá-lo. A escola está cheia de crianças diferentes que precisam ser incluídas, seja por necessidades especiais, seja por dificuldade de aprendizagem, seja por problemas familiares que afetam o seu aprendizado.

Quando sabemos que em nossa sala de aula teremos uma criança deficiente, a primeira atitude deveria ser a de aceitação, para criar um ambiente acolhedor, para não correremos o risco de ver esta criança como alguém que atrapalha e que dificulta desenvolver nosso trabalho, que atrapalha as outras crianças de aprenderem.

Para o **professor B**, mesmo considerando as dificuldades:

Apesar das inúmeras dificuldades eu receberia sim, eles têm direito. Mas ia ser muito difícil. Já tive aluno com problema de visão, não sabendo como proceder, a única coisa que fazia era colocá-lo para sentar bem na frente da sala. Eu acho que a sala que tivesse aluno especial, o número de crianças nela deveria ser reduzido, pois temos entre 35 a 42 alunos e assim não tem como fazer um bom trabalho, principalmente com elas.

O professor **B** expõe sua postura de aceitação diante de um aluno especial e traz ainda uma sugestão: Que nas classes onde existem crianças incluídas, que o número de crianças nelas deve ser menor, a fim de facilitar a aprendizagem tanto das crianças normais quanto das especiais e do próprio trabalho do professor.

O **Professor C**, diz:

Receberia sim. Eu tenho uma criança especial na minha sala de aula, é muito difícil, ela é surda-muda, às vezes acho que ela não me entende. No começo foi horrível, mas já me acostumei.

Posição compartilhada pela **Professora D**:

Com certeza sim, eu já trabalhei com alunos portadores de necessidades especiais, é um direito que eles têm, mas é muito difícil, a escola ainda tem preconceito, os próprios alunos também, mas eu receberia sim, com todo amor.

Na fala dos professores **B**, **C** e **D**, estes assumem que, apesar das dificuldades, aceitariam sim uma criança com necessidades educacionais especiais, seja pelo direito que ela tem, seja pelo sentimento de humanidade. O professor **C** e **D** relatam experiências com crianças especiais.

Ao serem perguntados sobre: **Como você vê o processo de inclusão?**

As respostas foram

Professor A:

Acho que se trata dos alunos especiais estarem na rede regular de ensino, não tenho muito conhecimento da inclusão não.

Nessa mesma pergunta indagamos sobre a opinião do professor sobre inclusão, sua resposta foi:

Eu sou contra, porque o governo não oferece condição para que os professores venham a trabalhar, vejo da seguinte forma, por exemplo: nossa escola, que é nova, acabou de ser construída, mas não oferece nenhuma condição da gente trabalhar com esses alunos, mesmo que nós também não fomos trabalhados, tivemos apenas uma disciplina de 60h no curso, mas foi muito corrido, foi muito pouco e hoje eu vejo que nós não temos condições de trabalhar com essas crianças.

Nas respostas dos sujeitos é possível observar que os professores não têm conhecimento da Política de Inclusão; o que eles sabem são informações soltas, extraídas de sua formação e do seu cotidiano escolar e extra-escolar, pelos meios de comunicação –, entre estes, a televisão. Mas por outro lado têm uma opinião formada, pois apesar do pouco conhecimento a respeito da inclusão, são contra a proposta, pois acreditam que o governo não garante as condições de trabalho para o professor.

Professor B:

O que eu sei é que eles querem as crianças especiais na classe regular. Mas na minha opinião depende da deficiência, porque tem tipo de deficiência que dá para incluir, mas tem outros que não dá não. Tem que ver as menos graves que dá para juntar com outros, pois tem um tipo que o professor precisa de mais preparo, se não a gente não sabe nem o que fazer, se atenda um ou se atenda outro.

O professor **B** acredita na inclusão, mas de acordo com cada deficiência. Para ele os casos mais graves não seriam possíveis incluir, tanto pelo seu despreparo quanto pelas condições de trabalho que o professor tem em sala de aula.

Professor C:

A inclusão é o ato de inserir as crianças com necessidades educacionais especiais na classe regular, mas não é só colocar elas lá, não é porque as salas têm crianças especiais que significa que elas estão incluídas, ela é fundamental para o processo de evolução mental, social da criança, tendo em vista que várias delas vivem enfiadas em casa como se não tivessem o direito de se socializar com outras crianças. Porém este processo é relevante porque através dele poderíamos elevar a auto-estima destas crianças onde elas adentrariam no meio social para desenvolverem seus processos de aprendizagem normalmente, não sendo vista como alguém que sempre depende do outro.

Para o professor **C**, a inclusão não se limita apenas em inserir a criança especial numa sala regular, a criança precisa interagir com os colegas, com o professor, com a escola e sua participação na sala de aula é fundamental para que ela se sinta parte, do contrário a escola será apenas um passatempo para esta criança.

Infelizmente isso já acontece em salas de aula, onde o professor não sabe como trabalhar com o aluno especial, e este passa a manhã ou a tarde pintando desenhos já prontos, ou rabiscando uma folha de papel e assim dizem que este aluno está “incluído”.

Professor D:

Acho importante a idéia da inclusão, mas temos que ficar atentos às reais intenções do governo. Penso a inclusão como estratégia do governo de economizar gastos, pois uma escola especial é bem cara e isso implica investimentos, então a inclusão é a saída para eles que gostam de economizar na educação, onde os investimentos deveriam ser maiores.

3.3 Educação Inclusiva, Prática Pedagógica e Formação de Professores na concepção dos Gestores do município de Envira

As falas dos gestores escolares que atuam nas escolas estadual e municipal dos municípios de Eirunepé e Envira são fundamentais para compreendermos como estes gerenciam as ações inclusivas nas escolas que administram. No município de Envira trabalhamos com quatro escolas – Escola Estadual Presidente Castelo Branco, Escola Estadual Professor Chagas Matos, Escola Municipal Madre Anselma e por último a Escola Municipal Benedita Barbosa de Souza – aplicamos um questionário com cinco perguntas a cada gestor destas escolas.

Durante essa etapa do trabalho ficamos conhecendo o perfil dos gestores desta região, talvez não muito diferente de outros lugares, mas com características bem peculiares. De um lado percebemos um gestor ora crítico quanto aos problemas que circundam o âmbito educacional, ora um pouco cético e muitas vezes querendo tirar sua responsabilidade diante das problemáticas educacionais e impondo estas aos professores.

De outro lado, encontramos gestores conscientes de sua responsabilidade, que ao invés de criticar os professores, aliam-se a eles para tentar solucionar os problemas da escola.

Tivemos dificuldade em encontrar os gestores pelo motivo de as escolas estarem em reforma e assim não se sabia ao certo onde a escola estava localizada. Outra dificuldade foi a ausência de uma das gestoras das escolas pesquisadas, esta se encontrava viajando e assim não encontramos outra pessoa que pudesse substituir a gestora naquele momento e, assim, contribuir com nosso trabalho, desta maneira a entrevista aconteceu com 3 (três) gestoras.

A seguir trazemos o questionário seguido de algumas considerações e análise da fala.

Todos os professores da escola têm formação superior?

Gestores Municipais:

“Sim”.

“Não, a escola tem 16 professores com formação superior e 2 cursando o CNS”.

Gestor Estadual:

“Graças ao governo federal em conjunto com o governo estadual e o município, hoje temos em nossa escola todos os professores com nível superior”.

Com relação às respostas dos gestores municipais percebemos que uma pequena minoria não tem nível superior completo, mas encontra-se em processo de formação.

Já na esfera estadual todos os professores têm formação superior completa, percebemos ainda na fala do gestor estadual uma espécie de profundo agradecimento às três esferas de governo, federal, estadual e municipal pela formação dos professores de sua escola.

Desta maneira, podemos perceber certa ingenuidade do pensamento desse gestor, em não perceber que a formação dos professores não foi “dada” pelos governantes porque eles são “bonzinhos”, mas porque este é um direito que até então não tínhamos alcançado e também porque eles foram obrigados a oferecer essa formação, do contrário a escola ficaria sem professores, pois a lei dizia que até o ano de 2007 todos os professores deveriam ter formação em nível superior.

Outra informação que queríamos saber foi:

Que mudanças ocorreram após a formação dos professores na relação teoria x prática?

Gestores Municipais:

Para um destes gestores, “Nenhuma”.

Para um outro

Existem aqueles que resistem às mudanças, mas em relação à teoria e prática percebe-se que a formação dos professores trouxe inovações, principalmente na metodologia, onde muitos deixam fluir a criatividade, na tentativa de sair da mesmice. Em alguns, houve mudança até na maneira de lidar com os alunos. Além de outras situações, esses fatos foram comprovados aos sábados, pois numa interação os professores elaboram aulas diferentes e interessantes.

Para o Gestor Estadual:

Após a graduação observou-se que houve uma melhoria considerável no que diz respeito à teoria e prática, em virtude desses conhecimentos nossos professores sabem lidar com problemas que há dois ou três anos desconheciam, em determinado momento a problemática era identificada, mas a maior dificuldade estava em trabalhar o problema para contornar a situação.

A mudança não é só o professor que vai realizar. Ele até tem muitas idéias e boas, mas na maioria das vezes esbarram na dura realidade da escola pública, falta de recursos, de apoio pedagógico e inúmeras outras questões. Mas houve mudança sim, o professor tirou aquela roupa do antigo professor tradicional, sabe-tudo, para vestir-se de professor facilitador da aprendizagem.

Nas respostas dos gestores municipais temos a primeira totalmente negativa e fechada, percebemos aí o desânimo e o descrédito da gestora em relação ao trabalho dos professores. E a outra admite que ainda percebe resistência em mudar, mas reconhece que as mudanças vêm sendo efetuadas.

Já na esfera estadual podemos perceber, de acordo com as respostas, que a mudança após o período de formação aconteceu de diversas maneiras. Na metodologia utilizada pelo professor, na relação professor-aluno, na capacidade de resolver problemas e na nova postura do professor. Não podemos também deixar de comentar sobre a resistência de alguns professores – em aceitar o novo, de pôr em práticas as teorias estudadas, a questão da práxis pedagógica – relatada pelos gestores.

Quanto à Educação Inclusiva, nosso interesse foi saber se:

A escola tem algum projeto destinado aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Gestores Municipais:

“Não”.

“Não, mas pretendo enquanto gestora elaborar um projeto para trabalhar com essas crianças”.

Considerando a proposta de Educação Inclusiva, onde cada município deva assegurar e garantir o acesso de todas as crianças especiais ao ensino regular, a resposta das gestoras municipal nos preocupa, pois nem sequer a escola possui projeto que favoreça a política inclusiva.

Para o Gestor Estadual:

Hoje nossa escola não dispõe de um projeto específico voltado para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas trabalha de forma especial para incluir esses alunos no âmbito escolar e isso tem dado certo, pois na medida do possível temos tido bons resultados ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Nesta questão tanto nas respostas dos gestores municipais quanto estaduais obtivemos dados parecidos. Aqui nenhuma escola tem projeto destinado aos alunos especiais nem que os envolvam de alguma maneira.

Encontramos, porém, abertura na segunda resposta da gestora municipal, quando diz que, apesar de não ter projeto, pretende elaborar um que envolva os alunos especiais.

Com relação às respostas do gestor estadual um ponto interessante nos chamou atenção, onde diz: *“trabalha de forma especial para incluir esses alunos” e a outra “estamos trabalhando para isso”*.

Na primeira fala percebemos um cuidado talvez exagerado, a palavra especial soa como mais **especial** do que deveria ser, foi assim também com os pais quando dizem fazer as tarefas de seus filhos, e que apesar da deficiência poderiam realizar, mas por achar que não são capazes ou até mesmo por falta de paciência acabam fazendo por eles. E a outra que se refere à presença de alunos especiais na classe regular como ouvinte, será que isto significa estar trabalhando em favor desses alunos? Por que os alunos não foram matriculados? Essas e outras questões nos levaram a uma reflexão que já vimos trabalhando em outras partes deste trabalho, é válido pensar que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais, inserido no âmbito da classe regular de ensino, está incluído?

Indagamos aos gestores de Envira se

O Projeto Político Pedagógico contempla os alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Gestores Municipais:

“Sim, mas a escola não possui nenhum professor formado para trabalhar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais nem a escola é adequada”.

“Sim”.

Gestor Estadual:

Sim, temos um amplo espaço para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, pois apesar de não termos um projeto específico voltado para esse assunto, mas não poderíamos deixar de incluir esse espaço, já que trabalhamos em prol de uma educação progressista e sócioconstrutivista visando à ampliação da integração comunitária.

Aqui, como podemos observar, todas as escolas têm em seu Projeto Político Pedagógico abertura para os alunos especiais, mas nenhuma delas tem trabalhado isso, ou seja, nenhuma escola tem posto isso em prática. Dizer que a escola tem espaço destinado aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em seu Projeto Político Pedagógico e não realizar nenhum projeto, nenhuma atividade que os envolvam é deixá-los de fora, é excluí-los dentro da própria escola, é não dar oportunidade para que eles se desenvolvam com as outras crianças, é negar seu crescimento social, intelectual e principalmente cognitivo.

Existem crianças com Necessidades Educacionais Especiais na escola? Quais as deficiências existentes?

Gestores Municipais:

Sim, Deficiência visual, mental e física.

Não, existem apenas crianças com dificuldades visuais, auditivas e mentais, mas na comunidade há crianças deficientes que estão fora de sala de aula porque a escola não dispõe de salas especiais nem professores preparados para atendê-los.

Gestor Estadual:

A quantidade de crianças com Necessidades Especiais matriculadas em nossa escola não é suficiente para formamos uma turma, dessa forma eles são incluídos com os alunos da educação normal, mas, com um cuidado todo especial. As deficiências existentes são as de audição, visão, dificuldade na fala.

Nas respostas dos gestores municipais encontramos uma grande divergência em seus pensamentos. Na primeira resposta a gestora afirma ter na escola crianças com Necessidades Educacionais Especiais e as classifica em deficiência visual, mental e física, mas, a segunda diz não ter crianças especiais na escola, porém cita crianças com dificuldades visuais, auditivas e mentais e ainda relata que na comunidade há crianças deficientes que estão fora de sala de aula porque a escola não dispõe de salas especiais nem professores preparados para atendê-los.

Analisando a segunda resposta, percebemos certa confusão no que a gestora classifica como Necessidades Educacionais Especiais.

Em muitos momentos de nossa pesquisa percebemos que agora podemos afirmar que a Necessidade Educativa Especial ou a deficiência propriamente dita gera certa confusão na cabeça dos gestores e também professores, pois estes só a consideram como tal se esta se apresentar de maneira alarmante, algo bizarro. Por exemplo, um aluno com deficiência auditiva é considerado apenas que apresente dificuldade para ouvir, e um aluno que apresente deficiência física considerada como grave ou a mental e até mesmo múltiplas é que será visto como deficiência, e aí sim esse aluno será considerado um aluno especial.

Por outro lado, como um trabalho de pesquisa deve ser, não vamos aqui apenas mostrar os defeitos, as falhas, mas investigar os motivos dela, pois de acordo com Chizzotti,

A pesquisa se dá numa relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento, valoriza a contradição dinâmica dos fatos observados e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (2003, p. 80).

Desta maneira nos indagamos se essa certa confusão encontrada na fala da gestora não seria falta de informação, o conhecimento propriamente dito, pois como sabemos somente o curso de Pedagogia oferece uma disciplina básica, intitulada **“Fundamentos e pressupostos da Educação Especial”**, e a formação das gestoras foram em Licenciaturas Específicas; no caso das gestoras municipais, a primeira em Matemática e a segunda em Letras, logo concluímos que em sua formação não tiveram preparação para trabalhar com alunos especiais, desta maneira descobrimos a confusão entre o que pode ser considerado deficiência e dificuldade.

Entretanto, pensamos que a formação continuada neste momento poderia fazer a diferença, começando pelos gestores e chegando a todos que compõem a escola.

Indagamos ainda **Como a escola vê o processo de inclusão?**

Gestores Municipais:

Como uma necessidade, pois o processo de Inclusão socializa e os torna menos excluídos.

É um processo muito bom e inovador, que pode diminuir o preconceito das pessoas fazendo com que o deficiente se sinta útil e importante na sociedade acabando assim com o sentimento de inferioridade.

Gestor Estadual:

A escola vê o processo de inclusão como uma conquista que privilegia as classes mais humildes e isso é de suma importância para que todos tenham acesso e permanência a uma educação digna, justa e igualitária.

Em nossa última questão podemos dizer que todos os gestores têm conhecimento do processo de inclusão, como muito bem relatou a gestora estadual, a inclusão se tornou uma discussão mundial, onde os veículos de informação estão a todo tempo falando, propagandas comerciais governamentais e não-governamentais estão o tempo todo nos bombardeando de informações.

O que se diz, porém, nos comerciais não chega às escolas, nas salas de aula e aí ficam os gestores e professores angustiados pelo medo de receber crianças com NEE por falta de conhecimento e os pais de alunos com NEE frustrados porque não encontram a escola “preparada” para receber seus filhos.

3.4 Educação Inclusiva e Formação de Professores na concepção dos Secretários de Educação do município de Envira

Quando iniciamos nossa pesquisa pensamos no grupo de sujeitos que iriam fazer parte dela. Pensamos então no grupo de pessoas que estão ligadas diretamente, que fazem a Educação.

Os Pais de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, o Professor que tem o contato direto com o aluno, o Gestor da escola e por último o Secretário de Educação de cada município. Nosso objetivo principal era saber o que pensam, qual o ponto de vista de cada um desses sujeitos envolvidos acerca do nosso objeto de estudo.

Aqui trazemos o pensamento do Secretário de Educação tanto o Municipal quanto o Estadual – este segundo ocupando o cargo de Coordenador de Educação no município representando a Seduc – figura importante para o desenvolvimento da localidade.

Queremos ainda pôr um pouco das nossas dificuldades encontradas nessa fase da realização de nosso trabalho.

A princípio foi encontrar alguém – representante da Seduc no município – que pudesse realmente e tivesse interesse em participar desta fase. Pois com a entrada do novo prefeito outras pessoas ocuparam o cargo de direção das escolas, os cargos de confiança também mudaram, tais como em nosso caso o Secretário de Educação, e com isso estes funcionários se recusavam a participar de nossa pesquisa por não saber dar informação. Muitas vezes podemos perceber o receio de falar algo que pudessem lhes comprometer. No caso da Secretaria Municipal tivemos a ajuda da Pedagoga.

Os sujeitos serão identificados como Secretário Municipal e Coordenador de Educação/SEDUC no município. A princípio perguntamos: **Quais as políticas desenvolvidas pela SEMED/Seduc para o município de Envira quanto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?**

Secretário Municipal:

Embora saibamos da importância de viabilizar a todas as crianças indiscriminadamente o acesso à escola, à aprendizagem e inseri-las, sem distinção de condições físicas, cognitivas, emocionais, socioeconômicas, dentre outras, num processo educacional inclusivo, a Seduc ainda não dispõe de políticas voltadas para o atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais.

Coordenador de Educação:

A Seduc possui dados feitos nas escolas, professores treinados, mas o projeto não foi implantado.

Como vemos, não existem Políticas Públicas voltadas para as crianças com NEE, nenhum trabalho, nem na esfera estadual, nem na municipal. A Secretaria Municipal fala da importância de inserir as crianças na escola, mas admite que ela não disponha de nenhum projeto, nenhuma ação que beneficie as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Já a Secretaria Estadual, representada no município pelo coordenador, fala de dados feitos na própria escola, de professores treinados, mas que o projeto não saiu do papel.

Esta fala foi relatada anteriormente por uma mãe, quando diz que seu filho tem muita vontade de estudar, que fizeram cadastro das crianças especiais, mas desabafa de maneira desanimadora que o projeto não foi para frente.

De antemão já podemos observar o interesse das autoridades pela Educação das crianças com Necessidades Especiais, por não existir nenhum trabalho que os envolva no âmbito educacional.

A Educação Especial ficou esquecida dentre as inúmeras modalidades oferecidas aos alunos ditos “normais”, não se ouve nem falar em Educação Especial quanto mais em Educação Inclusiva:

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 (Resolução n.º 2 CNE/ 2001).

Demos continuidade com a seguinte questão: **Como a Secretaria Municipal/ Estadual tem trabalhado a questão da Formação de Professores?**

Secretário Municipal:

A formação de nossos professores se deu através das Universidades UEA e Ufam, com exceção de alguns, uma minoria, formado em universidades particulares.

Coordenador de Educação:

Houve treinamento específico em Manaus, no pólo da calha do Juruá que é Eirunepé e há informação nos cursos Normal Superior/UEA.

No que se refere à Formação, a Secretaria tanto estadual quanto municipal se limita às graduações, licenciaturas, não há registro nem projeto de se trabalhar com a Formação continuada dos professores.

De acordo com a Declaração de Salamanca, devem ser destinados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com NEE, para apoiar centros de recursos, e para os professores de Educação Especial ou de apoio.

Perguntamos ainda: **Que ações práticas podem ser consideradas na estrutura sociopolítica da Educação Especial no Alto Juruá, mais especificamente no município de Envira?**

Secretário Municipal:

Criação de escolas integradoras; adaptação curricular/flexibilidade de currículo; programas de formação e capacitação de professores e oficinas pedagógicas.

Coordenador de Educação:

Não tenho conhecimento de nenhuma

Nesta questão percebemos a contradição nas respostas do secretário municipal nas questões 1 e 3. Na primeira, quando indagamos sobre as Políticas Públicas existentes no município voltadas para os alunos especiais, a sua resposta foi de reconhecimento que as políticas são fundamentais para inserir as crianças com NEE, lamenta que a Semed não desenvolva nenhum trabalho, mas por outro lado na questão número 3 quando perguntamos sobre as ações práticas considera na estruturação sociopolítica da Educação Inclusiva no

município e o secretário fala de salas integradoras; adaptação curricular/flexibilidade de currículo; programa de formação de professores e oficinas pedagógicas.

Um dos pontos principais desta etapa era conhecer a visão dos demais secretários no que diz respeito à Inclusão, assim indagamos: **O que esta Secretaria entende quando nos referimos à inclusão?**

Secretário Municipal:

Trata-se de assegurar ao aluno o direito à Educação, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferença que ele possa ter, promovendo a todos o acesso à escola sem distinção de suas condições.

Coordenador de Educação:

A escola contribui bastante para que o aluno com deficiência amplie seus conhecimentos. O primeiro passo é procurar saber o que o aluno com deficiência já sabe e o que ele precisa saber para viver melhor em sociedade, para isso é necessário que a criança com deficiência receba um atendimento diferenciado, e que o professor procure planejar as aulas de modo criativo, definindo estratégias e escolher materiais adequados à deficiência de cada um.

Quando não ocupamos de um cargo maior, que nos dê “poderes” – como no caso prefeito, secretário –, ficamos pensando por que os problemas não se resolvem, porque os governantes, secretários não se interessam realmente pela Educação?

Como vimos nas respostas supracitadas, os secretários reconhecem a Educação como fundamental, vêem o processo de Inclusão como necessário para contribuir com a ampliação dos conhecimentos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, promover a todos o acesso à escola sem distinção de suas condições e ainda dão sugestões de como o aluno deve ser trabalhado e de como o professor deve atuar para que a inclusão realmente comece a chegar nas escolas.

Mas não fazem nada, ou seja, não oferecem o apoio que a escola necessita para realizar um bom trabalho, sabem que só a partir da Educação é que as coisas começam a se desenvolver, optam, porém por oferecer um apoio pela metade ou superficial.

De acordo com a Declaração de Salamanca,

Os responsáveis pelas medidas de caráter político, a todos os níveis, incluindo o da escola, devem regulamentar reiterar o seu compromisso em relação à inclusão e

promover uma atitude positiva entre as crianças, os professores e o público em geral no que se refere aos alunos que têm Necessidades Educativas Especiais (1994, p. 40).

E ainda complementa:

É preciso um compromisso político, tanto em nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das escolas inclusivas, é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas.

Desta maneira, pensamos que não adianta ter boas idéias se não as pomos em prática, não adianta falar de idéias que resolvam os problemas da escola se não damos condições para que estes sejam solucionados. De nada adianta ser o melhor professor, um excelente secretário ou ótimo prefeito, se não fazemos nosso trabalho com amor, dedicação e principalmente com compromisso.

Sabemos que a inclusão, para acontecer no município de Envira não depende única e exclusivamente de seus governantes, mas somos sabedores de que a vontade política é quem determina as ações.

O que nos falta é realmente como reza a Declaração de Salamanca: compromisso político. Podemos ter bons professores, gestoras capacitadas, comunidade participativa, mas é essencial o suporte e encorajamento dos governos.

A Secretaria oferece atendimento especial às crianças com Necessidades Educacionais Especiais?

Secretário Municipal:

Não, é importante ressaltar que não há em nosso município nenhum serviço destinado às crianças portadoras de Necessidades Especiais.

Coordenador de Educação:

No município de Envira não.

Nossa pergunta aqui se referia à escola especial mesmo, específica. Como vemos, nenhuma das secretarias oferece atendimento especializado às crianças com Necessidades Especiais.

Buscando saber acerca da demanda de Necessidades Especiais em Envira, questionamos: **A Secretaria tem o percentual de crianças com Necessidades Educacionais Especiais no município de acordo com cada deficiência?**

Secretário Municipal:

Não, até o presente momento não houve nenhum trabalho realizado pela Semed referente à demanda de crianças com NEE.

Coordenador de Educação:

Segundo os professores há crianças com deficiência mental, mas não há diagnóstico médico comprovando essa deficiência.

Educação Inclusiva no município inexistente, restringe-se à presença de poucos alunos nas classes regulares. O registro destes também é inexistente, nem na secretaria estadual, tampouco na municipal. As informações que obtivemos são decorrentes do cotidiano escolar dos professores como relata a secretária **B**.

Passeando um pouco pela cidade de Envira, não encontramos nenhum deficiente, nem criança nem adulto, seja nas praças ou mesmo em igrejas. Essa realidade talvez se diferencie um pouco dos grandes centros, mas no interior, principalmente nos municípios aqui pesquisados, as coisas ainda não mudaram. A princípio, então, nos questionamos: Onde estão as pessoas com Necessidades Especiais deste município?

A resposta veio quando procuramos os pais em suas residências para que fizessem parte de nossa pesquisa. As pessoas com NEE, as crianças com NEE estão confinadas em suas casas, a grande maioria fora da escola e a minoria matriculada ou até mesmos apenas como ouvintes.

O motivo? Talvez vergonha de expor seus filhos diante da presença de curiosos, superproteção e, em nosso caso, principalmente descaso e acomodação, pois durante nossa pesquisa constatamos que em consequência da falta de conhecimento alguns pais preferem

deixar seus filhos em casa por pensar que estes são doentes, que não entendem nada e desta maneira é mais cômodo para estes ficando em casa.

No que se refere ao percentual destes alunos a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 2, de 11 de fevereiro/01 traz em seu artigo 2.º parágrafo único:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Desta maneira, observamos o descaso das Secretarias, seja Estadual ou mesmo Municipal, no que se refere ao conhecimento da demanda existente no município e principalmente na escola.

Vejamos o que nos diz o Secretário **B**: “segundo os professores há crianças com deficiência mental...”. Como podemos observar, está claro o desinteresse e o descaso pela Educação das crianças com NEE.

3.5 Educação Inclusiva e Escola na visão dos pais de crianças com Necessidades Educacionais Especiais do município de Envira

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa buscamos pais de crianças com NEE para darmos continuidade ao nosso trabalho, com a intenção de trazer informações sobre o que pensam e o que sabem a respeito da Política de Inclusão. A princípio tivemos dificuldade para encontrar os pais que fariam parte de nossa pesquisa, pois, como as escolas estavam em reforma, não podemos solicitar a presença deles; desta maneira fomos procurá-los em suas residências. Nenhuma família que nos aproximamos para um contato se negou a participar; pelo contrário, quando a notícia se difundiu, eles mesmos me procuraram oferecendo ajuda. E diziam: *quem sabe com seu trabalho meu filho não poderá ser ajudado*, isso me tocou muito em saber que essas pessoas acreditavam no meu trabalho. Convidamos ao todo 4 (quatro) pais, porém só compareceram as mães.

As famílias que participaram de nossa pesquisa são de baixa renda, moram em periferias e os pais têm escolaridade entre Ensino Fundamental de 1.ª à 4.ª séries e no máximo o Ensino Fundamental de 5.ª à 8.ª séries.

A educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais é uma tarefa compartilhada – ou deveria ser – por vários profissionais e os próprios pais. Estes por sua vez necessitam de um apoio para assumir as funções de progenitores de uma criança com NEE ocasionando assim a integração social e escolar das famílias:

O papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e de treino das suas capacidades educativas é tarefa de especial importância, principalmente nos ambientes culturais que carecem duma tradição escolar. Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros (Declaração de Salamanca, 1994, p. 37).

Perguntamos aos pais:

Você tem algum filho com Necessidades Educativas Especiais? Qual a deficiência dele?

Mãe A:

Tenho sim, ele é mudo, não houve nada.

Mãe B:

A deficiência dela é visual e tem dificuldade para andar. Ela ouve bem, entende o que a gente fala, mas fala com muita dificuldade e pega nas coisas direito.

Mãe C:

A deficiência é Síndrome de Down.

Mãe D:

Ela tem paralisia cerebral, foi feito o exame e o médico diagnosticou essa doença.

Observando e analisando as respostas dos pais, percebemos a falta de conhecimento que eles têm sobre as deficiências de seus filhos, diante da rapidez em suas respostas e também muitas vezes por não saber ao certo o tipo de deficiência que seus filhos apresentavam.

Na primeira questão, a mãe **A** nos relatou durante a entrevista outros casos de surdez em sua família, de parentes próximos como irmão, sobrinhos, etc. Este foi um fato que nos chamou atenção, pois a deficiência apresentada por sua filha era congênita, assim como de

seus demais familiares e por isso não teve tanta dificuldade em sua educação, pois já tinha experiência com seus irmãos e outros.

Por outro lado, falou da tristeza de saber que sua filha não era “normal” – palavra utilizada pela entrevistada –, mas disse que se acostumou com o tempo, se comunicavam por intermédio dos gestos e relatou ainda: “todos gostam muito da minha filha, acho que por ela ser assim, tratam ela com respeito e carinho, todo mundo gosta dela”.

É necessário que se invista na orientação e no apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educativo junto a seus filhos e a partir desse apoio construir conhecimentos a respeito das Necessidades Especiais de seus entes, bem como desenvolver competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades (SEESP/MEC, p. 25).

Seu filho freqüenta a escola, por quê?

Mãe A:

Ela estuda, mas não é matriculada, é só como ouvinte da 4.^a série.

Mãe B:

Não, nunca, porque não tem escola especial para ela, ela depende de tudo da gente, e para levar ela pra escola regular o professor tem que ter tempo só pra ela.

Mãe C:

Não, ele tá fora da escola, nunca freqüentou, ele tem a maior vontade de estudar, mas só que o que atrapalha ele é a visão, um tempo ele foi matriculado, mas o projeto não foi pra frente, por isso que ele não tá na escola.

Mãe D:

Não, nunca freqüentou, porque aqui não tem escola para deficiente.

Nesta questão podemos ter a visão da escola especial nas respostas das mães **B** e **D**. A mãe **B** admite que no município não existe escola especial e a mãe **D** relata que seu filho nunca freqüentou a escola porque no município não tem escola para deficiente.

Como observamos anteriormente, os pais necessitam de um apoio a partir do momento em que ficam sabendo da deficiência de seu filho para, a partir daí, começarem a trabalhar

outras questões – tais como: psicológicas, emocionais e outras – que vão incidir na educação de seu filho.

Se os pais não encontram esse apoio acabam agindo de maneira preconceituosa, muitas vezes por falta de conhecimento e assim, ao invés de ajudar seus filhos a superar suas dificuldades, acabam reforçando-as.

Já nas respostas das mães **A** e **C** podemos observar claramente o desejo que estas expressam que seus filhos frequentem a escola.

Você considera a escola preparada para receber seu filho?

Mãe A:

Acho que não.

Mãe B:

Eu não sei, porque eu falei pra professora que minha filha era assim, aí por isso ficou ela, não demonstrou interesse que eu levasse, aí eu recusei de levar, não levei ela. Acho que a escola não tá preparada, nem o professor.

Mãe C:

Não.

Mãe D:

Não.

Como vemos nas respostas desta última questão, todos os pais entrevistados do município de Envira acreditam que a escola não está apta para receber crianças especiais, e ainda acrescenta a mãe **B**: *Nem a escola nem o professor.*

Vejamos o que nos diz a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001 em seu artigo 12:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem

como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

A Educação das crianças que apresentam necessidades especiais está totalmente amparada por lei, são inúmeras. Declaração, resolução, leis, enfim, temos inúmeros aparatos legais que nos dão direitos a um universo de coisas, o direito de estudar numa classe regular ou mesmo especial se for o caso, ao transporte escolar de qualidade, merenda, professores e demais profissionais da escola preparados, direito a materiais didáticos específicos ou não.

Em suma, temos todos os direitos que uma criança “normal” tem, entretanto, as leis, declarações e resoluções não são suficientes para pôr em prática esses direitos. O que falta então?

Compromisso e vontade política de nossos governantes são o primeiro passo, em seguida a participação e o envolvimento da comunidade/sociedade, não só de famílias que têm crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas de todos.

A partir daí, sim, começaremos a ter a lei em nossas salas de aula, próxima de nós, e com isso a inclusão começa a deixar o pano de fundo de utopia para chegar à realidade.

3.6 Perfil dos Professores do município de Eirunepé

De acordo com estudos realizados e dados coletados, o município de Eirunepé dispõe de 229 professores – em sala de aula – na Rede Estadual de Ensino, 8 (oito) escolas com atendimento nas modalidades Ensino Fundamental de 1.^a à 8.^a séries, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e têm em seu total 5.877 (cinco mil, oitocentos e setenta e sete) alunos.

Hoje, dos 229 professores da Rede Estadual de Ensino, 190 (cento e noventa) têm formação superior e os 39 (trinta e nove), que ainda não têm, estão em período de formação.

Em Eirunepé a formação superior dos professores iniciou-se com as turmas do PEFD¹¹ por meio da Ufam – Universidade Federal do Amazonas – com o curso de Pedagogia habilitando os professores para trabalhar de 1.^a à 4.^a séries, em seguida deu continuidade com o curso Normal Superior da UEA – Universidade Estadual do Amazonas, preparando-os também para trabalhar com o Ensino Fundamental de 1.^a à 4.^a séries, com as aulas televisivas e com o modular presencial.

¹¹ Programa Especial de Formação Docente.

E no que se refere aos professores da Rede Municipal de Ensino, verificamos 15 (quinze) escolas com atendimento nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1.^a à 4.^a séries e também Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O total de alunos em Eirunepé atendidos pela Rede Municipal é de 4.188 alunos e o número de professores corresponde a 231.

Um fato que não podemos deixar de mencionar é a existência da Escola Municipal Madre Anselma que se intitula como Escola Especial.

Esta escola atende 80 (oitenta) alunos e tem em seu quadro pessoal 14 professores, sendo que apenas 3 (três) destes professores têm formação superior, 1 com Licenciatura Plena em Pedagogia atuando como Orientadora Educacional e os outros 2 formados pelo curso Normal Superior da UEA que estão em sala de aula como Professor regente da turma.

É necessário ressaltar que alguns dos 11 (onze) professores têm Magistério e a outra parte somente o Ensino Médio. Daí vem a nossa preocupação: sobre a Formação dos professores, pois, de acordo com a Declaração de Salamanca,

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio (1994, p. 42).

Durante esta etapa muitas vezes nos questionamos acerca do trabalho dos professores da Escola Madre Anselma, sendo que não tinham formação superior e ainda trabalhavam em classes multisseriadas.

Na Escola Especial Madre Anselma os alunos têm 3h de aula, entram às 7h30 e saem às 10h30 pelo período vespertino, da mesma maneira, entram 13h30 e saem às 16h30, o espaço de 30 minutos tanto na entrada quanto na saída é destinado ao transporte escolar.

As salas de aula têm em média 13 alunos, a idade varia de 3 a 44 anos, cada sala de aula tem 2 (dois) professores, um titular e o outro de apoio.

As deficiências que podemos identificar pelas observações e entrevistas nesta escola foram: visual, auditiva, Síndrome de Down, física e outros.

O lanche dos alunos é oferecido na sala de aula. A merenda é fornecida pela Semec – Secretaria Municipal de Educação e Cultura –, mas de acordo com a gestora e orientadora pedagógica, esta não é suficiente, acaba antes da hora e os próprios funcionários, professores e pais é que dão um “jeito”.

A escola dispõe de transporte escolar (1 ônibus) para buscar e deixar os alunos em suas residências. No ônibus os alunos têm, além do motorista, um professor e um monitor para o acompanhamento deles com mais “segurança”.

É importante deixar claro as condições do transporte escolar, que são péssimas, o carro é muito velho, não oferece segurança nenhuma, em outras palavras, não era para estar circulando na cidade como transporte coletivo, principalmente escolar, mas sem esse ônibus as crianças não têm como chegar à escola.

Muitos pais dizem não ter tempo para deixá-los, dizem que eles andam muito devagar e os que apresentam deficiência física não dispõem de cadeira de rodas. Outro motivo é a vergonha de expô-los diante da comunidade por causa das brincadeiras de mau gosto, as perguntas sobre a deficiência e desta maneira, por esse último motivo os próprios alunos se recusam em ir para a escola.

A Escola Madre Anselma não tem condições nenhuma de funcionar de acordo com a Constituição Federal, a nova LDB n.º9.394/96, Declaração de Salamanca, está fora dos padrões que as leis exigem. Ela não possui ventilação, a quantidade de alunos é excessiva de acordo com a legislação, nem os professores, nem os funcionários da escola têm formação ou sequer palestras que os preparem para atender essas crianças, muitos dos professores possuem apenas o Ensino Médio.

De acordo com a Declaração de Salamanca, para se ter êxito nas escolas inclusivas ou escolas especiais são necessárias algumas mudanças nos seguintes setores: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extra-escolares (1994, p. 21).

Como vimos, a Escola Madre Anselma definitivamente não está adequada para receber os alunos especiais e nem mesmo funcionar como escola especial, mas nos questionamos: Existe essa escola?! Se não existe, o que devemos fazer?! Esperar, deixando nossos alunos e filhos em casa sem direito à educação, por que não temos uma escola preparada? Não! O nosso dever é lutar pelos nossos direitos, ir em busca de melhorias para nossa comunidade e desta maneira acreditar que nosso trabalho vem trazer idéias, sugestões de melhorias após os estudos realizados e dados confirmados para esta difícil realidade da Educação Inclusiva no Alto Juruá.

3.7 Formação, Inclusão e Práxis Pedagógica na visão dos Professores do município de Eirunepé

Falar de docência é falar de formação. Afinal, a docência é atividade essencialmente formadora e autoformadora. Ensinando aprendemos e aprendendo ensinamos. Desta mesma idéia comungamos com relação à educação inclusiva pois, ao contrário do que muitos pensam, os alunos “especiais” têm muito a nos ensinar e é por intermédio deste reconhecimento do aprendizado mútuo que vamos construindo uma relação recíproca de conhecimento, valores e idéias.

Ao iniciamos nosso trabalho, perguntamos aos professores se estes **consideram importante para o desenvolvimento da escola a formação dos professores? As respostas foram**

Professor A:

Com certeza sim, pois desta maneira nós fazemos nosso trabalho com mais segurança. E a escola como um todo se beneficia também, principalmente no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

Professor B:

Sim, acho muito importante a formação, pois é ela que nos dá o conhecimento que necessitamos para uma prática mais saudável.

Professor C:

Sim, é de suma importância a formação dos professores, já erramos muito com nossas práticas, tradicionais e repressoras.

Professor D:

Sim. É muito importante.

Nesta primeira questão é notável o reconhecimento da importância da formação dos professores, todos reconhecem essa relevância, segundo o **Professor A**, “ela proporciona segurança na realização de seu trabalho”, já o **professor B** admite que a formação lhes proporciona conhecimento que necessitam para uma prática mais saudável.

Os professores **C** e **D** reconhecem também a importância da formação na superação de seus erros com práticas tradicionais e repressoras.

Com relação ainda à questão da formação, perguntamos: **A formação que você recebeu lhe deu subsídios para trabalhar com os alunos especiais?**

Professor A:

Tivemos sim, mas não foi o bastante para trabalhar com essas crianças, até porque elas têm deficiências múltiplas, então deveria ter sido mais alongado e menos corrido.

Comparando as respostas dos professores do município de Envira, aqui também, analisando as respostas dos professores de Eirunepé, percebemos que estas se encontram em sua essência. Pois reconhecem que tiveram subsídios, mas que estes não foram suficientes para sua formação.

Professor B:

Tivemos uma disciplina, mas foi corrido, foi uma base, acho pouco, não é suficiente para preparar o professor para trabalhar com os alunos com Necessidades Especiais.

Como vemos aqui, o **professor B** compartilha da resposta do **professor A**, considerando ainda a disciplina direcionada à Educação Especial como uma base.

Professor C:

Não recebi não, comecei trabalhando aqui como voluntária da Pastoral da Criança e tô aqui com eles, no momento não tô tendo nenhum problema, a gente se comunica bem, com os que não falam nem escutam a gente se comunica pelos gestos e assim a gente tá levando.

Professor D:

Eu só tenho o Ensino Médio, por isso não recebi nenhum subsídio, mas trabalho com muito amor com as crianças.

Já os professores **C** e **D** não receberam formação/subsídios para a Educação Inclusiva, pois só têm o Ensino Médio. Observando a fala do professor **D**, vemos a conformação em acreditar que só o amor pelas crianças “especiais” é necessário para desenvolver um trabalho.

No que se refere ao âmbito educacional, indagamos: **Você considera a escola preparada para receber os alunos com Necessidades Especiais?**

Professor A:

Não.

Professor B:

Não, o ideal seria uma escola mais ampla para receber os alunos.

Professor C:

Não, nem eu me considero preparada, nós precisamos de mais formação.

Professor D:

Não, pois não temos banheiro adequado, salas, cadeiras, material didático, não temos ludoteca, e não é só isso, o pessoal que compõe a escola também não está preparado nem nós professores.

Nesta questão, as respostas foram unânimes, nenhum dos professores entrevistados considerou sua escola preparada para receber os alunos com Necessidades Especiais. Uma realidade triste, porém consciente dela.

Numa questão pessoal, objetivando conhecer a disponibilidade dos professores, perguntamos: **Você receberia em sua sala de aula alunos com Necessidades Especiais?**

Professor A:

Eu já tive um aluno com problema de visão, era muito difícil, eu confesso que não sabia o que fazer, apenas colocava ele na frente para ver se facilitava, mas sabia que a aprendizagem não chegava a ele, além do mais as outras crianças falavam mal do coitadinho e ficavam aperreando ele, no final sua mãe o tirou da escola e soube que o colocou na escola especial. Penso que não estou preparada para receber o aluno especial.

Como vemos na resposta da **professora A**, ela não receberia uma criança especial, mas outro fator importante, digamos um motivo intrínseco que a leva dar essa resposta, é o medo de não estar preparada, não saber conduzir uma sala de aula com crianças especiais, logo se existe o medo, é porque inconscientemente as professoras sabem que não estão capacitadas.

Professor B:

Receberiam sim, com todo amor, eles também têm o direito.

Professor C:

Claro que sim, com a força de vontade que tenho para aprender a trabalhar com essas crianças, eu receberia.

Professor D:

Sim.

Já as **professoras B, C e D** dizem claramente que receberiam sim, pelo direito que eles têm, com toda dificuldade, mas receberiam e com amor.

E para encerrar nossa entrevista com os professores, perguntamos: **Como você vê o processo de Inclusão? O que significa incluir?** Vejamos as respostas.

Professor A:

Inserir os alunos com Necessidades Especiais na classe regular de ensino. Sou a favor desde que dê condições para a escola e principalmente para o professor.

O **professor A** se mostra bem direto em sua resposta quando expõe condições para ser a favor da inclusão, mas por outro lado mostra uma visão bem diferente da proposta de inclusão, daí podemos observar o conhecimento desses professores a respeito do processo de inclusão e confirma ainda mais que sua formação não foi suficiente para trabalhar com os alunos com Necessidades Especiais.

Professor B:

Importante para a sociedade. Mas, sou contra, pois o governo não dá condições para que a inclusão de fato aconteça.

Já o professor reconhece a importância da inclusão para a sociedade, mas diz ser contra por falta de apoio dos governos para que esta proposta se efetive.

Professor C:

Não conheço muito não a inclusão, mas sei que se trata dos alunos com Necessidades, acho que eles têm que ter o lugar deles, por exemplo, aqui na escola Madre Anselma eles se sentem bem, à vontade e aprendem mais, não vão sofrer com o preconceito.

Professor D:

Não conheço.

O **professor D** afirma que desconhece a proposta de inclusão, mas o **professor C**, apesar de não conhecer a fundo essa política, sabe a que se refere, talvez por trabalhar na “escola especial”. Este professor é a favor da proposta, em sua opinião afirma que eles têm de ter o seu lugar onde se sintam bem, como, por exemplo, na escola em que trabalha e diz ainda que na escola especial eles não vão sofrer com o preconceito.

3.8 Educação Inclusiva, Prática Pedagógica e Formação de Professores na concepção dos Gestores do município de Eirunepé

No entendimento de que o gestor conhece seu local de trabalho, elegemos este também como sujeito de nossa pesquisa a fim de conhecer suas idéias, o modo como gerenciam a escola como campo educativo.

No município de Eirunepé trabalhamos com quatro escolas – Escola Estadual Nossa Senhora das Dores, Escola Estadual Felipe Cunha, Escola Municipal Madre Anselma e por último a Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima – aplicamos um questionário com cinco perguntas a cada gestor das escolas citadas.

Todos os professores da escola têm formação superior?

Gestores municipais:

Não, apenas três. (Esc. Especial Madre Anselma.)

Sim.

Gestores Estaduais:

Não, 19 (dezenove) com formação superior e 4 (quatro) em formação”.

Sim.

Com relação aos gestores municipais, apenas uma escola tem em seu quadro pessoal todos os professores com nível superior, a outra apenas três.

Esse é um quadro preocupante, pois até o momento nas entrevistas não encontramos professores com formação superior, verificamos professores em formação e aqui numa escola apenas três possuem nível superior.

Perguntamos ainda quais foram as **mudanças que ocorreram após a formação dos professores na relação Teoria x Prática?**

Gestores Municipais:

Apesar de termos pouquíssimos professores com nível superior, ocorreram mudanças sim e estas nos fizeram refletir melhor no que se referem à aprendizagem dos alunos, quais as técnicas que devem ser utilizadas para que na prática não haja nenhum erro em relação aos alunos com necessidades especiais. (Esc. Especial Madre Anselma)

Houve várias mudanças, pois os professores já traziam consigo uma bagagem de conhecimento que foram aprimorados mediante tais cursos. Hoje, eles trabalham com mais criatividade, desempenham atividades em que os discentes sintam interesse ao interagir com o desconhecimento, preocupando-se sempre com a aprendizagem dos discentes.

Gestores Estaduais:

O índice de reprovação diminuiu, passaram a trabalhar usando projetos de maneira inovadora.

Muitos profissionais mudam na prática depois de se formarem em curso superior, mas outros continuam com seus métodos tradicionais.

Nesta questão, as respostas se mostram unânimes e positivas – tanto para os gestores estaduais quanto para os municipais – para a educação no município de Eirunepé. Para os gestores municipais, apesar do despreparo no que se referem à formação, as mudanças vieram causar uma reflexão com relação à criatividade e à aprendizagem dos alunos com NEE.

Já para os gestores estaduais, o primeiro assume como reflexo da mudança a diminuição do índice de reprovação e a utilização de projetos em sala de aula como prática inovadora e estimuladora para os educandos. O segundo reconhece que muitos mudam com o conhecimento científico, mas outros continuam com métodos tradicionais.

No que se refere à inclusão, perguntamos aos gestores: **A escola tem algum projeto destinado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

Gestores Municipais:

Não, pois a Secretaria de Educação não se preocupa em fazer um projeto de acordo com a realidade da escola. (Esc. Especial Madre Anselma)

Não.

Gestores Estaduais:

Sim.

Não, mas estamos fazendo o PPP e pretendemos deixar uma abertura para os alunos especiais.

O que percebemos aqui é o próprio descaso com a Educação Inclusiva, pois das quatro escolas pesquisadas somente uma tem projeto destinado aos alunos com NEE. Na primeira fala do gestor municipal, percebemos que ele põe a culpa na Secretaria de Educação diante da questão, como se a escola não tivesse autonomia para desenvolver projetos educativos.

O Projeto Político Pedagógico da escola tem abertura para alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Gestores Municipais:

Sim, pois foi pensando neles que fizemos. (Esc. Especial Madre Anselma)

Sim.

Gestores Estaduais:

Sim.

Sim.

Aqui há uma verdadeira discrepância, pois na questão anterior indagamos sobre os projetos e somente uma escola disse ter; agora perguntamos sobre a abertura do Projeto Político Pedagógico para os alunos com Necessidades Especiais, todos respondem sim. O que é o PPP senão um projeto?

Outro questionamento que direcionamos aos gestores foi: **Existem crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola? Quais as deficiências existentes?**

Gestores Municipais:

Sim, todos os tipos de deficiência. (Esc. Especial Madre Anselma)

Sim, deficiência mental.

Gestores Estaduais:

Sim, deficiência física e mental.

Não.

Bem diferente da realidade escolar do município de Envira, todas as escolas pesquisadas do município de Eirunepé têm crianças especiais, com exceção de uma estadual.

É necessário, porém, saber como isso foi feito. As crianças estão inseridas, interagindo com a turma, com a professora, com a escola como um todo? Ou elas simplesmente ocupam um lugar na sala, apenas pintando, ou rabiscando um pedaço de papel? A aprendizagem chega de fato a essas crianças?

E ainda por último perguntamos: **Como a escola vê o Processo de Inclusão?**

Gestores Municipais:

Esse processo é visto de forma bem abrangente, no qual compreende que os alunos com necessidades especiais têm seu conhecimento igual aos alunos das escolas regulares. (Esc. Especial Madre Anselma)

A escola preocupa-se em transmitir aos discentes uma aprendizagem qualificada. O processo de inclusão ainda é complexo para a instituição, pois não temos professores qualificados em NEE.

Gestores Estaduais:

De maneira normal, a inclusão faz parte do programa da escola que deverá estar inserido com o mesmo propósito educacional.

Pensamos a escola inclusiva como aquela que respeita as diferenças. Inclusão é estar com, é interagir com o outro. Na escola inclusiva, crianças e jovens aprendem a ser solidários.

Como vemos, a Política de Inclusão para os gestores do município de Eirunepé está bem clara, mas, para que ela de fato ocorra, é necessário muito mais que idéias concisas. É algo que requer investimento pessoal, institucional, público-político e social.

3.9 Educação Inclusiva e Formação de Professores na concepção dos Secretários de Educação do município de Eirunepé

Para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com Necessidades Especiais devem ser disponibilizados recursos como também apoio técnico que são indispensáveis para o sucesso do sistema de Educação Inclusiva.

Neste momento da pesquisa trazemos a entrevista realizada com os Secretários Municipais e o Coordenador de Educação/Seduc, no município de Eirunepé. Aqui, nosso objetivo proposto era conhecer o pensamento, os projetos, as idéias e principalmente a gestão dos referidos secretários com relação à Formação de Professores e Educação Inclusiva.

A princípio perguntamos:

Quais as políticas desenvolvidas pela Semec/Seduc para o município de Eirunepé quanto aos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Secretário Municipal:

A formação de professores para atuar na área. Porém ainda estamos engatinhando, devido não ter no município formação para os profissionais somente na área da Educação Especial.

Coordenador de Educação:

Temos material didático diversificado e específico; inclusão destes alunos em salas normais; Formação de Professores para trabalhar com estas crianças e melhoramento da infra-estrutura das escolas para atendê-los.

Como vemos, nesta primeira questão as respostas diferem. Para o Secretário Municipal a única política pública trabalhada no município é a formação de professores, porém aqui o secretário, quando fala em formação, se refere à licenciatura plena em Pedagogia ou mesmo o Normal Superior que o município recebeu, e ainda se considera engatinhando pelo município não oferecer formação específica em Educação Especial.

De acordo com a resposta do Secretário Municipal, podemos observar a visão limitada de formação compartilhada pelo secretário, para ele o essencial seria que todos os professores tivessem formação específica em Educação Especial, pois só assim os professores estariam realmente preparados para receber os alunos “especiais”.

Desta maneira, nos questionamos diante da visão de formação e inclusão que tem o Secretário Municipal.

Por outro lado, ao observamos a resposta do Secretário Estadual, vemos em sua resposta uma realidade desejada por inúmeros municípios e escolas. No entanto, de acordo com esta pesquisa, com dados coletados e analisados, podemos dizer que o discurso do Secretário Estadual difere da realidade vivenciada pelo município de Eirunepé, uma vez que sua resposta diverge das respostas dos professores, gestores e pais que participaram da pesquisa, como também da realidade do município.

Como a Secretaria Municipal/Estadual tem trabalhado a questão da Formação de Professores?

Secretário Municipal:

Como foi relatado, no município os profissionais em Educação têm Formação em Normal Superior, Pedagogia e outros, mas não especificamente na área de Educação Especial.

Coordenador de Educação:

Implantando capacitação para professores; Nos cursos de Formação Superior com disciplinas específicas.

Com relação a esta questão, notamos uma resposta paralela à pergunta anterior referente a Políticas Públicas.

Já o Secretário Estadual descreve uma realidade plausível onde desenvolve a questão da formação com a implantação de cursos de formação superior por intermédio das disciplinas específicas.

Analisando as respostas, vemos claramente que a formação dos professores do município de Eirunepé se deu apenas com a Formação Inicial, como relatou o secretário estadual. Com efeito, este é um fato preocupante, uma vez que sabemos da necessidade que os professores têm de uma formação continuada, tanto os professores que trabalham com os alunos ditos “normais” quanto os professores que trabalham com os alunos “especiais”.

De acordo com a Resolução do CNE, de 2 de fevereiro de 2001,

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios.

Que ações práticas podem ser consideradas na estrutura sociopolítica da Educação Especial no Alto Juruá, mais especificamente no município de Eirunepé?

Secretário Municipal:

Primeiro, profissionais preparados, digo qualificados para atender tais crianças, cito os profissionais atuando em escolas de ensino regular e em segundo escolas estruturadas fisicamente para o atendimento dos alunos com NEE.

Coordenador de Educação:

Melhor estrutura das escolas; material apropriado para trabalhar com alunos especiais; escolas específicas para atender mais alunos e transporte adequado.

Com relação às Ações Práticas na estrutura sociopolítica, o Secretário Municipal surge com uma resposta bem otimista e satisfatória para quem dizia estar engatinhando quando se referia a Políticas Públicas.

O secretário fala de profissionais preparados, de escolas com estrutura física adequada para atender os alunos com NEE. Mas trazendo as respostas dos professores com relação ao seu preparo para receber os alunos especiais, nenhum professor declarou sentir-se apto, preparado, como relatou o Secretário Municipal e, por outro lado, no que tange à estrutura física das escolas, analisamos a resposta da gestora da Escola Especial Madre Anselma,

quando relatou que sua escola não tem estrutura física adequada para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Em resumo: o que notamos é uma intenção de camuflar a verdadeira realidade da Educação neste município, diante do exposto e de todo o material levantado pela nossa pesquisa.

A resposta do Secretário Estadual na verdade se encontra em sua essência com a resposta do Secretário Municipal, ou seja, querendo camuflar, maquiar uma realidade que em nada beneficia os alunos com Necessidades Especiais, pois a seduc ainda não desenvolveu nenhum projeto destinado a estes alunos na Região do Alto Juruá – Eirunepé e Envira.

De acordo com nossa pesquisa, o que existe são crianças inseridas na classe regular, mas que sofrem com o preconceito e discriminação da escola, dos professores. (Esses relatos poderão ser conferidos nas entrevistas com os pais)

Falando ainda com relação à Educação Especial, perguntamos: **O que esta Secretaria entende quando nos referimos à Inclusão?**

Secretário Municipal:

É que todos os portadores de Necessidades Especiais precisam ser enquadrados nas escolas de ensino regular, desde que tais escolas tenham estrutura física adequada e professores formados e qualificados na área.

Coordenador de Educação:

É importante e necessário. Assim as crianças se sentirão valorizadas e se desenvolverão mais rápido estando em contato com outras crianças normais.

Falar de inclusão para os Secretários Estadual e Municipal pode ser fácil tarefa, pois os dois demonstraram conhecimento sobre esta Política de Educação, porém, o difícil é pôr esse conhecimento em prática.

Por que não assumir as deficiências existentes em seus municípios no que se refere à Formação de Professores e Educação de alunos com Necessidades Especiais?

Continuando com nossa entrevista ainda sobre inclusão, perguntamos aos secretários: **A Secretaria oferece atendimento especial às crianças com Necessidades Educacionais Especiais?**

Secretário Municipal:

Sim.

Coordenador de Educação:

Não.

Com relação à resposta do Secretário Municipal, esta se refere à Escola Especial Madre Anselma, já citada anteriormente.

E na resposta do Secretário Estadual, este deixa claro que a Seduc não dispõe de atendimento especializado às crianças com NEE.

Com o objetivo de verificar a quantidade de alunos com deficiências, perguntamos se **A Secretaria tem o percentual de crianças com Necessidades Educacionais Especiais no município de acordo com cada deficiência?**

Secretário Municipal:

Procuramos atender na medida do possível, com transporte escolar, atendimento odontológico e médico prontuário e outros, mas não temos dados, sabemos de alguns casos que são relatados pelos professores.

Coordenador de Educação:

Não.

O que vemos aqui não é muito diferente do que existe no município de Envira, o descaso com a Educação, pois nenhuma escola, nem mesmo a Secretaria, tem o percentual de crianças com Necessidades Especiais. Sendo que este serviço poderia ser realizado pelo Censo Escolar e pelos projetos específicos da escola, com o objetivo de melhor conhecer para melhor atender.

O que se sabe são de alguns casos soltos, relatados pelos professores pelo seu cotidiano escolar.

3.10 Educação Inclusiva e Escola na visão dos pais de crianças com Necessidades Educacionais Especiais do município de Eirunepé

Assim como fizemos no município de Envira, também não foi diferente a realização de nossa pesquisa no município de Eirunepé.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa buscamos pais de crianças com NEE para darmos continuidade ao nosso trabalho, com a intenção de trazer informações sobre o que pensam e o que sabem a respeito da Política de Inclusão.

A princípio, com ajuda das gestoras das escolas pesquisadas, realizamos uma reunião com Pais de crianças com Necessidades Especiais numa das escolas pesquisadas. Assim como em Envira, nenhuma família que nos aproximamos para um contato se negou a participar de nossa pesquisa.

Convidamos ao todo 4 (quatro) pais.

As famílias que participaram de nossa pesquisa são todas de baixa renda, moram em periferias e os pais têm escolaridade no Ensino Fundamental de 1.^a à 4.^a séries e ainda são analfabetos ou semi-analfabetos.

Diferentemente do município de Envira, esta etapa de entrevista com os Pais do município de Eirunepé trouxe muitas considerações relevantes, apesar da falta de escolaridade e conhecimento da Política de Inclusão.

Aqui os sujeitos se mostraram fortes, encorajados e otimistas diante da problemática que é a Educação de seus filhos. Isso é possível perceber até nas suas falas.

Para dar início à nossa entrevista, começamos por indagar a respeito da existência de filhos com deficiência na família: **Você tem algum filho com Necessidades Educacionais Especiais? Qual a deficiência dele?**

Mãe A:

Sim, crio uma menina que é minha filha, ela andou com 6 anos, tem deficiência física e mental e a visão dela não é boa, enxerga pouco.

Mãe B:

Ela tem deficiência mental e física. Foi dado laudo médico.

Mãe C:

Tenho sim, ela tem problema na audição.

Mãe D:

Sim, ele tem problema mental, não ouve e nem fala.

Como podemos observar nesta questão, as deficiências existentes são bem diversificadas, desde mental a auditiva.

Os pais se mostraram à vontade em falar sobre a deficiência de seus filhos, muitos deles contaram toda sua história de vida e isso foi muito enriquecedor para eu poder conhecer um pouco mais acerca da realidade vivenciada por estas famílias as quais compõem os sujeitos de nossa pesquisa.

Sabendo da importância da escola no processo de Educação das crianças com Necessidades Especiais, perguntamos: **Seu filho frequenta a escola? Por quê?**

Mãe A:

Ela estuda sim, a escola foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida e na dela, desde quando começou a escola, o dia que ela não vai é triste, ela chora muito. Com a escola ela já desenvolveu muito, já fala com as pessoas, sorri, dá atenção, antigamente, se alguém chegasse perto dela ou falasse, ela tratava de se esconder. Eu espero que essa escola não termine, que continue, porque muitas crianças tão tendo uma coisa muito importante, a oportunidade.

Mãe B:

Ela estuda e acho importante porque ela já aprendeu muito, faz o nome dela, já lê alguma coisa, lê o nome dela e do colega. Ela é muito inteligente! Aprendeu a controlar sua ansiedade, é mais calma, já fala melhor, antes ela quase não falava, agora já diz quase todas as palavras.

Mãe C:

Não, já frequentou um tempo atrás na escola regular, mas não deu certo, pois ele chorava muito, faziam piadas do meu filho. A professora dizia que não podia fazer nada, que não adiantava porque ele era deficiente e não aprendia muito não, ela me aconselhou levar meu filho pra escola especial.

Mãe D:

Sim, meu filho é igual aos outros. Essa escola nasceu pra eles, espero que nunca acabe.

Aqui, com exceção da **Mãe C**, todas as outras disseram que seu filho frequenta a escola, sim. E deixam bem clara a importância que dão à escola na vida de seus filhos e relatam inúmeros benefícios.

A **Mãe B** relata que seu filho já aprendeu muito, que já faz o nome, lê o nome dele e do colega e ainda complementa que seu filho é muito inteligente! Diz ainda que ele aprendeu a controlar sua ansiedade, é mais calmo e que sua linguagem melhorou muito depois que passou a frequentar a escola.

Você considera a escola preparada para receber seu filho?

Mãe A:

Acho que sim, mas seria melhor se fosse mais ampla, com piscina para natação, brincadeiras.

Mãe B:

Não, mas não tem outra, né?!

Mãe C:

Graças a Deus, temos essa escola, se não fosse ela meu filho estaria em casa e não estaria aprendendo tanta coisa.

Mãe D:

Acho que não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] conforme uma visão
autenticamente utópica, a esperança não quer
dizer cruzar os braços e esperar.
A esperança só é possível quando, cheios de esperança,
procuramos alcançar o futuro anunciado
que nasce no marco da denúncia por meio da
ação reflexiva...
a esperança utópica é um compromisso cheio de risco
(Freire).*

Freqüentemente o professor é apontado como responsável pela má qualidade do ensino. No entanto, ao longo da História da Educação, poucas foram as oportunidades dadas aos professores para que se manifestassem sobre suas práticas pedagógicas. Ações institucionais várias – propostas curriculares, planos educacionais, sistemas de avaliação, etc. – vêm sendo introduzidas no universo escolar sem que os professores possam opinar a respeito, como se fossem profissionais incapazes de exprimirem-se sobre o que os afeta diretamente.

Os professores são profissionais capazes de julgarem e entenderem as próprias ações (APPLE, 1986). Assim, é preciso dar voz aos professores, no sentido proposto por Bakhtin (1981), ou seja, é necessário possibilitar ao professor “libertar-se da autoridade do discurso dos outros” (VASCONCELOS, 1997, p. 56).

Em nossa proposta de trabalho apontamos alguns itens essenciais como ponto de partida para o início de uma nova realidade, um dos mais citados aqui é a questão da Formação.

Nossa preocupação foi identificar se durante o processo de formação os professores receberam subsídios para trabalhar com crianças que apresentassem Necessidades Educacionais Especiais tendo a Inclusão como um direito assegurado pela LDB n.º 9.394/96.

Sabemos 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”.

Todos nós somos diferentes. Na natureza convive-se com a diferença. Em sociedade também. Mesmo assim nas comunidades humanas as diferenças não são aceitas, prefere-se

viver e lidar com iguais. Criam-se padrões de ser e de se comportar. Os que fogem deles são discriminados e muitas vezes ridicularizados.

Na escola essa realidade não se altera. Além das diferenças “naturais”, há os que têm dificuldade para aprender e por isso são diferentes, há os que não conseguem simpatizar com o regime disciplinar e também são diferentes.

A sociedade e a escola mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isto equivale a dizer que a instituição deve estar provida de recursos humanos e materiais que possam permitir uma solução adequada para a indisciplina, para a desatenção e para cada outro caso no âmbito em que se desenvolve o processo educacional.

O aluno que apresentar um problema, seja de aprendizagem ou mesmo deficiência, merece sentir-se acolhido, valorizado, incluído e não simplesmente tolerado no seu grupo:

Cada aluno é um aluno, único; e como tal deve ser considerado e tratado. A partir da individualidade do aluno, a partir dele e de seus problemas, com criatividade, dando uma de alfaiate, costurando todas as teorias e mais a última, a do aluno em pauta, pode-se chegar a uma tentativa de solução mais ou menos adequada. A diferença é a marca indelével, propriedade inata e característica de cada um, conta muito no trabalho pedagógico e sob sua luz a escola pode atuar com probabilidade maior de êxito (FELTRIN, 2004, p. 17).

Mais do que nunca, não podemos ficar de fora dos acontecimentos, precisamos entender o que significa a Educação Inclusiva, democrática, voltada ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades da criança, e não para aquilo que a criança com Necessidades Educacionais Especiais não conseguem fazer.

Em nossa visão entendemos por inclusão o ato de aceitar crianças, alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais. Mas é necessário dar ênfase a essa aceitação. Aceitar não significa permitir ou tolerar a presença de crianças com NEE em sala de aula. O ato de aceitar uma pessoa deficiente significa entender suas reais necessidades para que possa ser realizado um trabalho que desenvolva suas potencialidades e não as dificuldades.

Inclusão é o ato de inserir, é permitir que o educando com Necessidades Educacionais Especiais interaja com os outros alunos ditos “normais”, criando possibilidades de integração e socialização deles na escola ou sala de aula. De nada adianta dizer que sua sala de aula tem crianças especiais se elas não são incluídas nas atividades educativas, no cotidiano escolar.

Durante nossa pesquisa constatamos casos de crianças “incluídas”, mas que nada faziam, apenas ficavam sentadas rabiscando papel enquanto o tempo passava. Então nos questionamos: Isto é incluir? Em nosso ponto de vista não. Inclusão implica aceitação, interação em todos os sentidos.

Para Mantoan (1998), a escola inclusiva nada mais é do que a consequência natural de uma escola de qualidade para todos.

Por outro lado, Werneck (1997) afirma que, uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum.

Sabemos, porém, que na prática a Política de Inclusão escolar não funciona, não existe, os motivos são inúmeros, vai desde a escassez de Políticas Públicas eficazes à vontade política, um dos principais fatores apresentados nesta pesquisa dentre outros já citados, é o fato de o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno com Necessidades Educacionais Especiais. De acordo com Glat (1995, 1997, 1998), Goffredo (1992), Mazzota (1994), é preciso que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

Sabemos que é na formação educacional das pessoas que o conceito de *inclusão* pode desenvolver seu potencial numa maneira plena. Infelizmente ainda carecemos de muitos ajustes nesse plano, o que torna o assunto ainda utópico; mas não impossível. Direitos ao ensino regular são garantidos a todos os educandos pela Constituição. Se a escola é para todos, deve avaliar seus pormenores, projetos e até mesmo a pedagogia e sua real eficácia na prática.

A inclusão não é missão impossível como acreditam alguns autores, é, sim, desafio superável. É uma questão de pensar e querer. Querer pensar uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça do reconhecimento das diversas estratégias para uma nova aprendizagem, para se construir um aluno inteiro e para respeitar toda a dignidade dos diferentes.

De acordo com os resultados de nosso trabalho, comprovamos que a Educação de modo geral apresenta grandes desafios. A Educação Inclusiva muito mais.

A preocupação inicial partiu de uma realidade: **formação de professores e educação inclusiva no alto juruá.**

Por meio dos estudos voltados para a problemática apresentada, chegou-se à conclusão de que existe uma real preocupação do professor de oferecer condições eficazes para a

educação das crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Para assegurar tal afirmativa registram-se quatro depoimentos de professores que atuam no Ensino Fundamental de 1.^a à 4.^a séries dos municípios de Envira e Eirunepé:

A inclusão é o ato de inserir as crianças com necessidades educacionais especiais na classe regular, mas não é só colocar elas lá, não é porque as salas têm crianças especiais que significa que elas estão incluídas, ela é fundamental para o processo de evolução mental, social da criança, tendo em vista que várias delas vivem enformadas em casa como se não tivessem o direito de se socializar com outras crianças. Porém este processo é relevante porque por meio dele poderíamos elevar a auto-estima destas crianças onde elas adentrariam no meio social para desenvolverem seus processos de aprendizagem normalmente não sendo vista como alguém que sempre depende do outro (PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE ENVIRA).

Acho importante a idéia da inclusão, mas temos que ficar atentos às reais intenções do governo. Penso a inclusão como estratégia do governo de economizar gastos, pois uma escola especial é bem cara e isso implica investimentos, então a inclusão é a saída para eles que gostam de economizar na educação, onde os investimentos deveriam ser maiores. (PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE ENVIRA).

Inserir os alunos com Necessidades Especiais na classe regular de ensino. Sou a favor desde que dê condições para a escola e principalmente para o professor (PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE EIRUNEPÉ).

Gostaria de saber mais sobre Educação Inclusiva, ou mesmo Educação Especial, assim teríamos mais suporte para trabalhar com os alunos que apresentam Necessidades Especiais (PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE EIRUNEPÉ).

A proposta inicial deste trabalho foi analisar como se deu o processo de Formação de Professores, verificando a relevância da atuação deles nas escolas públicas do Alto do Juruá – Envira e Eirunepé – e se houve direcionamento à Educação Inclusiva.

No decorrer da pesquisa bibliográfica e de campo percebeu-se que a ação do Estado voltado para a Formação de Professores e Educação Inclusiva é mínima, quase nula.

Uma vez que todos os professores de Envira e Eirunepé, ou seja, 100% dos professores entrevistados responderam que não se consideram preparado para trabalhar com crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais. Relataram ainda que os direcionamentos que receberam para trabalhar com alunos que apresentassem NEE foram básicos e muito corridos, em outras palavras: não se consideram preparados.

Um outro ponto de investigação durante esta pesquisa foi identificar a existência de projetos/trabalhos desenvolvidos pela Seduc e Semed direcionados aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no Alto Juruá, tendo em vista o percentual desta clientela.

Obtivemos uma resposta quase unânime a esta questão. No município de Envira, verificamos que a Semed, apesar de saber dos seus deveres em oferecer educação às crianças com NEE, ainda não dispõe de políticas públicas, trabalhos ou quaisquer atividades que envolvam o atendimento de crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Por outro lado, a Seduc representada pelo Coordenador de Educação, diz que possui dados feitos nas escolas, professores treinados, mas o projeto não foi implantado. E no que se refere ao percentual dos alunos que apresentam NEE, nenhuma das duas Secretarias de Educação tem realizado este trabalho.

No município de Eirunepé os dados coletados divergem um pouco dos apresentados em Envira.

A Semed apresenta como projetos/trabalhos a existência de formação de professores para atuar na área. Afirma, porém, que esta Secretaria caminha paulatinamente, em razão do município não oferecer formação específica em Educação Especial.

No entanto, a Seduc, representada pelo Coordenador de Educação, afirma ter material didático diversificado e específico; Inclusão destes alunos em salas normais; Formação de Professores para trabalhar com estas crianças e melhoramento da infra-estrutura das escolas para atendê-los.

O que podemos observar nessa questão referente a TRABALHOS/ PROJETOS é que as duas Secretarias tanto do município de Envira quanto de Eirunepé não oferecem nenhum estudo voltado para o desenvolvimento da Educação das crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais. Em nosso trabalho, pensamos que não adianta ter inúmeras e boas idéias se estas não são postas em práticas. Em educação teoria e prática caminham juntas. E em contraste à resposta da Coordenadora de Educação em Eirunepé, podemos constatar em nossa pesquisa de campo que esta Secretaria não oferece nenhum trabalho desenvolvido ou mesmo em fase de construção referente aos alunos com NEE, nem mesmo dados no que tange ao percentual destes alunos.

Desde o início de nosso trabalho objetivamos contribuir para a Educação de modo geral, mas o nosso desejo era também de trazer sugestões e contribuições para a Educação da Região do Alto Juruá – Envira e Eirunepé.

Assim, trazemos como suporte para o desenvolvimento desta região a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n.º 9.394/96 que em seu art. 2.º. deixa bem claro a quem compete cada responsabilidade:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E mais diretamente às crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais em seu art. 4.º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

E continua, oferecendo o capítulo V, composto por três artigos e alguns incisos, que oferecem direitos e apontam deveres com relação às crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais. Então, como sugestão para o desenvolvimento da Educação Inclusiva nos municípios de Envira e Eirunepé, apontamos a LDB n.º 9.394/96 como ponto de partida para uma nova fase.

Incluímos ainda uma proposta de Formação Continuada, por intermédio de curso, minicurso, palestras, seminários/encontros para os professores de 1.^a à 4.^a séries, tendo a Educação Inclusiva como tema a ser abordado e também a idéia de fazer um levantamento acerca do percentual de crianças com Necessidades Educacionais Especiais e as deficiências apresentadas nos municípios de Envira e Eirunepé.

Muitas vezes, no decorrer deste trabalho, falamos sobre a qualidade na Educação, trouxemos autores que abordavam o tema, explanamos nosso ponto de vista que, infelizmente, a Educação não é prioridade em nosso país, há muito que fazer, a primeira é a vontade política, como relata a Declaração de Salamanca (1994).

Surge, porém, outra indagação: Porque os governantes não investem na Educação tendo em vista inúmeros exemplos de países que alavancaram após uma investida considerável neste setor?

O conhecimento liberta o homem, traz poder e acima de tudo o torna consciente dos seus direitos e deveres. A Educação, o conhecimento, é luz para a humanidade. Assim, não seria interessante para os governantes uma população esclarecida, consciente e acima de tudo crítica diante das mazelas que assolam nossa nação.

Na Educação Inclusiva não é diferente, porém encontramos um outro fator que merece ser mencionado, fator este citado por um dos professores durante a entrevista quando perguntamos sua opinião acerca da inclusão, vejamos:

Acho importante a idéia da inclusão, mas temos que ficar atentos às reais intenções do governo. Penso a inclusão como estratégia do governo de economizar gastos, pois uma escola especial é bem cara e isso implica investimentos, então a inclusão é a saída para eles que gostam de economizar na educação, onde os investimentos deveriam ser maiores.

Autores como Dejours (2006), embasam as palavras deste professor:

...a adesão à causa economicista, que separa a adversidade da injustiça, não resultaria, como se costuma crer, na mera resignação ou da constatação de impotência diante de um processo que nos transcende, mas funciona também como uma defesa contra a consciência dolorosa da própria cumplicidade, da própria colaboração e da própria responsabilidade no agravamento da adversidade social (p. 21).

No contexto da reforma do Estado e dos sistemas de Educação, é interessante afastar do ensino regular os defasados, os deficientes, ou seja, as crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, o que eventualmente diminui a pressão da demanda, tornando o ensino regular menos custoso.

Prevaleceria, na prática, a política de reforma que se orienta pela lógica economicista do custo-benefício, e que, para tanto, impõe fazer escolhas na distribuição dos recursos.

Mas qual modalidade seria a ideal? A Educação Especial: com escolas próprias, professores especializados e todos os aparatos que compõem uma modalidade de ensino totalmente especializada para receber crianças com NEE, ou uma Educação Inclusiva que trabalhe a diversidade, a pluralidade nos vários sentidos?

Em nosso trabalho, acreditamos que cada caso é um caso, cada deficiência é uma deficiência. Então, haverá casos em que realmente a criança necessitará de uma sala especializada ou mesmo a sala de recurso, e isso quem vai dizer não é o professor, pai, secretário ou gestor de escola. A decisão será tomada a partir da análise de um grupo de profissionais. Mas, por outro lado há os casos que podem, sim, ser incluído no ensino regular.

Para dar sentido ao nosso trabalho, queremos esclarecer um ponto: Que profissional queremos formar então? Um professor especialista em deficiência auditiva, visual e etc.? Ou um professor generalista?

A nossa resposta talvez englobe resquícios dos dois questionamentos a cima. O que buscamos em nosso trabalho é formar professores capacitados, preparados para receber os alunos com Necessidades Educacionais Especiais em sua sala de aula, por meio da Formação Continuada, só assim os professores poderão sentir-se aptos para trabalhar com os alunos “especiais”.

Assim, diante de tal exposição, acreditamos que este trabalho deverá contribuir para fomentar mais discussões relacionadas à Formação de Professores para a Educação Inclusiva e todas as pessoas que apresentam interesse pela temática abordada.

Não é intenção finalizar aqui os estudos. A obra está inacabada. Muitos estudos deverão ainda se realizar na tentativa de buscar caminhos para uma Educação de Qualidade para as crianças com Necessidades Educacionais Especiais

REFERÊNCIAS

ALARGÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias e supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

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

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

AMARAL, Lígia. A. (1995). **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo, Robe Editorial.

AMAZÔNIDA: **Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, Ano 10, n.º. 1(2005). Manaus: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 2005.

_____; ano 9, n.º. 1 (2004) Manaus: Ed.: Universidade Federal do Amazonas.

ALMEIDA, Maria Amélia: **O PPGEs 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.

APPLE, M. Teachers and texts: **A political economy of class and gender relations in education**. New York: Routledge, 1986.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **Historia da Educação**. 2.^a ed. Ver. E atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BAKITIN, M. M. **The dialogic imagination**. Austin, TX: University of Texas Press. 1989.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de Educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

BOMURA, Lizete Shizue, PAVANELO, Regina Maria, MORAES, Silvia Pereira de. (Org.) **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2002.

BRANDÃO, Sérgio Vieira. **A ciência das diferenças: a diversidade no ambiente escolar** / Sérgio Vieira Brandão. São Paulo: Paulinas, 2005. (Coleção Educação e Cidadania).

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

_____. MEC. **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.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Resolução CNE/CNB n.º 2. Brasília, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira – **Integração/Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

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

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação. V. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____; *et al.* **Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. V. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

CORREIA, Luiz de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Editora Porto, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais**. In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade Unesco. Salamanca/Espanha: Unesco, 1994.

Direito à Educação: necessidades educativas especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro / Organização e coordenação: Francisca R. Furtado do Monte, Ivana Siqueira, José Rafael Miranda. Brasília: MEC, Seesp, 2001.

CARVALHO, Rosita Édler de. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediações, 2004.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: v. 4: **a família** / coordenação geral Seesp/MEC; org. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. São Paulo: Paulinas, 2004.

FERREIRA, Julio Romero. **A exclusão da Diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1994.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 38.^a Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2004.

FREITRAS, Soraia Napoleão. **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social/PROESP. Programa de apoio à pesquisa em educação especial**. Maria Amélia Almeida. Santa Maria: Palloti, 2006.

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

_____. **Escola básica e articulação entre conhecimento, cultura e trabalho**. S. Luis, MA, Educare Eventos, 11 de Jul. 2004. Registro realizado no V Congresso Internacional de Educação: Os desafios no processo de aprendizagem.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas técnicas para o trabalho científico: Explicitação das normas da ABNT. 13.^a Ed. Porto Alegre, 2005.

GLAT. Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2004.

GIMENO, Sacirsistán. J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: Nóvoa, Antonio. Profissão professor. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Ed. Porto: 1995.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas São Paulo Ed. Autores Associados, 2004.

GOFFREDO, V. S. F. **Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Rio de Janeiro**. Revista Integração, n.º. 4, p. 127-8, 1992.

JANNUZZI, G. de M. **Políticas públicas de educação especial**. Temas sobre desenvolvimento, v. 9, p. 8-10, 1992.

JIMÉNEZ, Rafael Batista. **Educación Especial y Reforma Educativa: Necesidades Educativas Especiales**. Málaga: Aljibe, 1993.

LINHARES, Célia (org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2000.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão compartilhando saberes**. [et. Al.] (org.) Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4.^a.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**. 13^a ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MIRANDA, Evaristo Eduardo de. **Maravilhas a caminho: acolher um deficiente, viver nossas deficiências**. São Paulo: ed. Loyola, 2005.

MISÉS, R. A. **A criança com Deficiência Mental** – Uma abordagem dinâmica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3.^a edição. Campinas: Papyrus, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF/Unesco, 2001.

MORAIS, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MATOAN, M.T.E. **Ser ou estar; eis a questão**: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. Pró-posições, v. 5, n.º. 2, p. 60-8, 1994a

_____. **Ensino Inclusivo/educação (de qualidade) para todos**. Revista integração, n.º. 20, p. 29-32, 1998.

NOSELA. Paolo. **Educação do século XXI: integrar trabalho e tempo livre**. In: Qual o compromisso político? Ensaios sobre educação brasileira pós-ditadura. 2.^a ed. revista e ampliada. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2002.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores de alunos-trabalhadores e a instituição-escola**. Lisboa: Inovação, v 4, n.º. 1, p.76 a 76 -1991.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RANAURO, Hilma; SÁ, Nídia Limeira de. **Considerando as pessoas com deficiência**. – Manaus.

REVISTA DA EDUCAÇÃO AEC (Associação de Educação Católica do Brasil): Inclusão e Exclusão. Ano 34, n.º. 137. Brasília: Ed. Salesiana.

REVISTA DO PROFESSOR. **Nova Escola. A escola que é de todas as crianças.** Ano XX, n.º 182, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 16.ª. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção memória da educação).

RIVERO, Célia Maria L; GALLO, Sílvio (org). **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru, SP: Edusc, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 2000.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Professores de Educação Especial: Da formação às práticas educativas.** Portugal: ed. Porto, 1995.

SHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão um guia para educadores.** Trad: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SPROVIERI, Maria Luiza Ribeiro; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org). **Educação Especial do Querer ao Fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista brasileira de educação. São Paulo, n.º. 14, p. 61-88, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOMASHINI, Maria Archer. **Expatriação Social e a Segregação Institucional da diferença: Reflexões.** In: BIANCHETTI, Lucídio *et al.* Um olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELOS, T. M. Sena de. **Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana.** Porto: Porto Editora, 1997.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** São Paulo: Ed. WVA, 1997.

ANEXOS