



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**SIMONE DO SOCORRO FREITAS DO NASCIMENTO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE  
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**RIO DE JANEIRO**

**2008**

**SIMONE DO SOCORRO FREITAS DO NASCIMENTO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE  
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada à  
Universidade Estácio de Sá como  
requisito parcial para a obtenção do  
grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Margot Campos Madeira

**RIO DE JANEIRO**

**2008**

À dissertação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE  
FORMAÇÃO CONTINUADA M EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Elaborado por

**SIMONE DO SOCORRO FREITAS DO NASCIMENTO**

e aprovado por todos os membros da Banca Examinadora foi aceite pelo Curso Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 07 de maio de 2008.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Margot Campos Madeira**

Presidente da Universidade Estácio de Sá

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lucia Maurício Velloso**

Universidade Estácio de Sá

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosana Glat**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

À minha filha Yasmim Ferreira, minha irmã Simara Nascimento e ao Benedito Ferreira por terem acreditado nos meus sonhos. Sem o apoio e amor de vocês eu não teria conseguido vencer mais essa etapa.

## AGRADECIMENTOS

À minha filha Yasmim que naturalizou bem minha distância durante esse período, mesmo nas horas em que presença de uma mãe é indispensável.

Ao Benedito Ferreira que sempre me deu força, apesar de saber que meus sonhos nos distanciariam.

A minha mãe que mesmo longe nunca deixou de me incluir nas suas orações e sempre acreditou na concretização desse momento.

Aos meus irmãos Simara, Sinelly e Alessandro pela força, vocês que fazem parte da minha vida e compartilham os momentos de alegria de tristeza, sou grata a Deus por tê-los ao meu lado.

Ao casal Daniele e Rodolfo que me acolheram nos momentos difíceis em seu lar e me permitiram compartilhar das suas vidas. Minha eterna gratidão a vocês que trouxeram alegria a minha vida no momento em que as luzes estavam se apagando.

Joice, Neilton e Simone que compartilharam comigo as lágrimas, os sorrisos, as angústia e esperanças, vocês fazem parte dessa conquista e estarão presente na minha vida, mesmo que a distância nos separe.

Aos funcionários e professores pelo apoio, pelas dicas, pelos momentos prazerosos que compartilhamos juntos.

A minha orientadora Margot Madeira, que esteve do meu lado nessa jornada e soube compreender os momentos de aflição, mais do que uma orientadora foi uma amiga. “No Círio da vida, talvez não nos encontremos, mais, nas paradas obrigatórias, nem no final da procissão, mas ao segurar a corda terei a certeza que estarás do meu lado”, minha imensa gratidão.

A formação docente não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade críticas sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

(Antonio Nóvoa)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar as representações sociais de professores acerca da formação continuada em Educação Especial. A questão é relevante, pois possibilita uma reflexão sobre os programas desenvolvidos com essa modalidade de ensino no Município de Macapá/AP. A adoção da teoria das Representações Sociais visa permitir a análise do processo pelo qual estas representações são, continuamente, constituídas/atribuídas ao objeto pelo indivíduo que dele se apropria, na dinâmica de relações grupais e intergrupais. Nesta dinâmica, cada um e todos se fazem e refazem, num movimento que integra o que são, sentem, e pensam ou desejam, ao descobrirem coisas novas ou ao darem novas configurações às antigas. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas de Macapá/AP escolhidas pela aplicação de três critérios: 1) escolas que atendessem, há mais de cinco anos, alunos com necessidades educativas especiais; 2) as duas escolas escolhidas apresentavam realidades inclusivas opostas: numa, evidenciava-se a disposição da direção para oferecer condições (apoio e recursos pedagógicos, redução do número de alunos por turma, dentre outros) para os professores receberem alunos especiais, enquanto que, na outra, tal disposição não era perceptível; 3) as duas escolas nas quais tivesse sido possível observar a resistência de professores à inclusão destes alunos, independente de terem participado ou não da formação continuada em educação especial. O estudo definiu como metodologia a associação entre um processo de observação, apoiado em diário de campo, à realização de grupos focais. O tratamento do material coletado deixou ver indícios da presença forte de dois pólos, articulando os sentidos atribuídos ao objeto pelos sujeitos: o primeiro, mais denso, gira em torno da frustração dos professores com os programas de formação continuada, que ratificam para os docentes a desvalorização de si: desconhecendo as efetivas condições de trabalho locais, atendo-se a conteúdos e procedimentos predefinidos sem qualquer participação dos destinatários na elaboração e execução dos programas, o segundo é o sentimento de angústia ligado ao despreparo dos professores, por desconhecerem o que julgam ser o mínimo necessário para atuarem junto às diferenças e ausência de apoio de envolvimento dos gestores, que resumem sua atuação em procedimentos formais, mas sem o comprometimento com práticas inclusivas mais extensas, que garanta condições de trabalho ao professor. Esse sentimento de angústia, articula-se a culpa assumida pelos docentes diante do insucesso dos programas. Sentimento este que advém da própria situação à qual são submetidos, como executores de tarefas. Apesar das frustrações, angústias e culpas em relação aos programas de formação continuada em educação especial, os professores deixam entrever em suas falas a esperança de que suas vozes possam ser ouvidas e suas experiências valorizadas. Entretanto, os programas de formação se encontram distantes do cotidiano da sala de aula, relegando os docentes ao silenciamento e à passividade.

Palavras Chaves: Representação social, formação continuada e educação especial.

## ABSTRACT

This research aims to study the social representations about the training of teachers continued in Special Education. The question is relevant because it allows a reflection on the programs developed with this method of teaching in the city of Macapá / AP. The adoption of the theory of Social Representations designed to enable the analysis of the process by which the representations are, continuously, formed / attributed to the individual object that it is appropriate in the dynamics of group relations and into the groups. In this dynamic, each one and all are made and remade, in a movement that incorporates what they are, feel, think or want, to discover new things or make new settings to old things. The survey was developed in two public schools from Macapá / AP chosen by the application of three criteria: 1) schools that had attended, more than five years, students with special needs, 2) the two schools were chosen inclusive opposing realities: one, showing up the provision of direction to provide conditions (support and teaching resources, reducing the number of students for class, among others) for teachers to receive special students, while in the other, this provision was not perceptible, 3) the two in which schools had been possible to observe the resistance of teachers to the inclusion of these students, regardless of whether or not they participated in continuous training special education methodology. The study defined as the association between a process of observation, supported in the field daily, the implementation of focus groups. The treatment of the material collected has left see strong evidence of the presence of two poles articulating the meanings attributed to the subject by subject: the first, more dense, revolves around the teacher's frustration with the continuous training programmes, which for teachers ratify the devaluation of them: the unknown effective local working conditions, sticking up predefined content and procedures without any participation of recipients in developing and implementing programmes, the second is the feeling of anxiety connected to the unpreparedness of teachers, through ignorance that the judge be the minimum necessary to act with the differences and lack of support for the involvement of managers, which summarize its activities in formal procedures, but without the commitment to inclusive practices more extensive, to ensure working conditions for teachers. That feeling of anguish, is based on guilt assumed by teachers before the failure of the programmes. Feeling that arise from this very situation which are submitted, as executor of task. Despite the frustrations, fears and guilt in relation to training programmes continued in special education teachers have shown in his speech the hope that their voices can be heard and valued their experiences. However, training programmes are distant from daily life of the classroom, relegating teachers to mute and passive.

Keywords: Social representation, continuing education and special education



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BM – Banco Mundial

DEES – Divisão de Ensino Especial

LB DEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidade Educativas Especiais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1. Objeto e questões de estudos.....	21
1.2. Metodologia.....	21
1.2.1. Procedimento metodológico.....	26
<b>2. A QUESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>30</b>
2.1. Breve esboço sobre a formação continuada no mundo.....	32
2.2. Refletindo sobre a formação continuada de profissionais da Educação no Brasil.....	39
2.3. A escola como espaço da formação continuada.....	48
2.3.1. Distorções da formação continuada e atuação docente.....	51
<b>3. FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES E LIMITES.....</b>	<b>57</b>
3.1. Educação Inclusiva: um olhar para as diferenças.....	59
3.2. Educação Especial: um espaço da educação inclusiva.....	65
3.2.1. Trajetória da educação especial: uma representação excludente da pessoa com Necessidades Educativas Especial.....	69
3.2.2 . Escolas de alunos idealizados : um espaço de resistência a inclusão.....	73
3.3. A formação do docente para atuar com alunos com NEE: outros olhares e novos caminhos.....	77
3.3.1. Professor capacitado e especialista : Exigência da formação continuada em educação especial .....	80
<b>4. ESPAÇO E ATORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MACAPÁ-AP.....</b>	<b>86</b>
4.1. Estado do Amapá: condições sócio-econômicas, culturais e educacionais .....	89
4.1.1 Comunidades indígenas e quilombolas do Amapá: movimento de lutas e conquistas..	95

4.1.2. Educação no Amapá: Da criação do território aos dias atuais.....	100
4.2. Macapá uma capital no meio do mundo.....	104
4.2.1. Educação Especial no Município de Macapá: encantos e desencantos.....	107
<b>5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA VOZ DOS PROFESSORES.....</b>	<b>113</b>
5.1. Espaços escolares distintos em contextos similares.....	113
5.1.2. O cotidiano dos professores: encantos e desencantos.....	118
5.2. Os docentes e seus discursos propagados.....	136
5.2.1 Frustrações.....	137
5.2.2 Angústias.....	145
<b>6- CONCLUSÃO.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>

## I INTRODUÇÃO

O processo de globalização da economia, os avanços científicos e tecnológicos e a reestruturação produtiva mudaram as relações de trabalho, exigindo um novo trabalhador. Dependendo da atividade que desenvolva, seja simples ou complexa, ele precisa demonstrar competências para intervir crítica e criativamente diante das situações (KUENZER, 1999).

Esse novo cenário tem impulsionando a educação a reavaliar suas práticas, com o intuito de atender à nova realidade. Nesse sentido, várias ações têm sido desenvolvidas, principalmente, em relação à formação docente, por ser considerada elemento importante no processo de mudança. Para tanto, é fundamental que a formação científica, técnica e política, sejam ancoradas em práticas pedagógicas críticas e conscientes que propiciem mudanças na sociedade (BRZEZINSKI, 1994).

Apesar da importância do docente no processo de mudança, o que se tem visualizado nos últimos anos é uma crescente culpabilização do profissional do magistério pelo fracasso escolar. Considerando a complexidade dos problemas educacionais e seu enraizamento nas condições históricas, sociais e econômicas de uma sociedade, cabe pensar que os professores sozinhos não poderão resolvê-los. Não se pode negar, porém, que a atuação de professores desatualizados e mal remunerados contribui para o fracasso escolar e, conseqüentemente, para o agravamento dos problemas (DEMO, 2004).

O discurso de que o professor é o grande responsável pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos vem justificando, nos últimos anos, a crescente demanda por políticas de formação e certificação profissional (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005). Essas propostas são reflexos das políticas internacionais coordenadas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que, nas últimas décadas, vem investindo no campo educacional, principalmente na educação básica, reconhecendo que o gasto com educação está correlacionado ao desenvolvimento da renda, ou seja, à diminuição da pobreza (CORAGGIO, 2003).

Os investimentos no campo educacional encontram-se vinculados ao processo de expansão do capital. Neste processo as reformas educacionais estão pautadas por um movimento de descentralização administrativa, associada à privatização do ensino médio e superior, à concentração de investimentos públicos na educação básica e ao estabelecimento de instrumentos de avaliação da educação nacional. (OLIVEIRA, 2003). Os incentivos do Banco Mundial (BM) para a formação docente restringem-se à capacitação em serviço (estimulando a modalidade à distância), em detrimento da formação inicial, sob a alegação de seu impacto positivo no desempenho do aluno. A capacitação preconizada pretende que os professores adquiram conhecimentos e competências para atuar frente às exigências do mercado (TORRES, 2000). Mais uma vez, no entanto, é importante frisar que os males da educação não decorrem apenas da desqualificação docente, mas também da própria realidade de desigualdades sociais pelas quais passa a população (OLIVEIRA, 2003).

É nesse cenário que as políticas educacionais brasileiras sobre formação docente têm sido concebidas e implementadas. Como exemplo, podemos citar o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), elaborado a partir da participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990.

Nesta Conferência, o Brasil assumiu o compromisso<sup>1</sup> de garantir a educação, priorizando a Educação Básica. Com relação à formação docente, as diretrizes do Plano Nacional representaram um avanço de caráter conceitual, já que definiram a formação inicial e continuada como integradas e complementares (NUNES, 2002).

As propostas discutidas nessa conferência se refletiram na elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96, mais especificamente nos artigos: 61 que determina o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço; 62, que define a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil em nível superior; e 67, que aponta elementos significativos para a valorização da formação docente.

Apesar desses incentivos, a formação docente, principalmente continuada, vem se processando de forma isolada, com ações paliativas que pouco contribuem para redimensionar o fazer docente. Para Marques (2006) os programas de formação de professores ainda não proporcionam uma atuação autônoma que lhes possibilite fazer uma análise crítica dos conhecimentos históricos e sociais, pois encontra-se ancorada em propostas que visam instruir o docente para determinada função, desconsiderando suas experiências.

Corroborando e dando maior abrangência a esta argumentação, cabe acrescentar que Pimenta (2002), em estudo sobre a ampliação dos programas de formação em nível superior para aqueles que já atuam nos sistemas de ensino, enfatiza que a forma aligeirada como vem sendo conduzida essa formação, não proporciona um processo formativo mais amplo e profundo,

[...] nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja

---

<sup>1</sup> Alguns compromissos assumidos pelo Brasil na conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien (1990): expansão do atendimento à primeira infância, especialmente para a criança pobre; acesso universal à educação básica até o ano 2000; melhoria do resultado da aprendizagem; redução da taxa de analfabetismo dos adultos; ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos". (SHIROMA et al, 2002).

apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nela presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação (p.46).

Estas análises, entre outros aspectos, reforçam a necessidade dos programas de formação rever suas propostas, de modo a proporcionar ao professor condições para refletir sobre sua atuação; para tanto, se faz necessário que estes concebam o educador não como executor de tarefas, mas como sujeito da ação que apresenta crenças, valores, culturas que precisam ser valorizadas.

Os programas de formação docente, em especial os de formação continuada, por mais bem intencionados que sejam, estarão fadados, no entanto, ao fracasso se não derem voz ao professor, como estratégia para tornar possível a compreensão de suas necessidades. Ouvir o professor, porém, não é simplesmente fazer uma consulta, mas, sim, dar condições para que ele se expresse e se faça ouvir. Para Kramer (1989) as propostas de formação continuada desenvolvidas no Brasil, apesar de visualizarem a formação profissional, desconhecem, às vezes, a pessoa e o cidadão em formação. Essa maneira de conduzir a formação compromete a qualidade do ensino, pois impossibilita um redimensionamento do fazer pedagógico.

A discussão em torno da formação continuada perpassa todos os níveis e modalidades da educação. No atual contexto, com a educação inclusiva em destaque, a formação de professores para atuar junto a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) tem estado em evidência. Tal atuação não tem sido fácil, principalmente porque a maioria dos professores não se apropriou, em sua formação inicial, de conhecimentos que permitissem reconhecer e interagir com a singularidade de cada criança, inclusive com as que apresentam necessidades especiais. Daí a importância da formação continuada como caminho

para desenvolver novos saberes relacionados à construção de um trabalho pedagógico que reconheça as potencialidades de cada aluno, independente de gênero, raça, credo religioso, idade ou condições.

Para cumprir esse propósito, a formação docente precisa estar pautada numa concepção inclusiva, que se efetiva na afirmação do direito à educação e na valorização as diferenças. Para tanto, é preciso que as escolas acolham todas as crianças e dêem respostas às suas singularidades (BLANCO, 2005).

Na implementação de uma educação que contemple as diferenças, não adianta apenas delegar espaço; necessário se faz desconstruir práticas segregacionista, questionar e abandonar concepções e valores excludentes, rumo a uma educação acolhedora e democrática. Para cumprir esse propósito, a formação docente precisa ser única para todos os educadores, tanto do ensino especial quanto do ensino regular. A formação inicial atuaria para ajudar a superar, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, diante dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Já a formação continuada precisa ser garantida no espaço escolar, como um tempo de estudo para discutir situações do processo ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2004).

A necessidade da formação continuada em educação especial pode ser visualizada no parágrafo III do Artigo 59 da LDBEN 9394/96 e reiterada no Art. 18, Resolução 02/2001 do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que enfatiza a necessidade de professor capacitado e especializado para atuar com alunos com NEE. O parágrafo IV, desse mesmo artigo, acrescenta que, aos professores que já estão exercendo o magistério, devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).



A formação docente continuada para atuar com alunos com necessidades especiais precisa ir além dos fundamentos básicos, desenvolvidos na formação inicial, visto que a singularidade de cada criança impõe ao professor a necessidade de adquirir novas competências e habilidades para conduzir o aprendizado. Várias políticas de formação continuada em educação especial têm sido implementadas pelas diferentes esferas de governo, com o intuito de cumprir o que determina a legislação com vistas à inclusão dos alunos com NEE no âmbito escolar.

Nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP (SEMED) vem implementando ações que assegurem a inclusão dos alunos com NEE nas escolas. Tem atuado, tanto na expansão da oferta de atendimento educacional especializado, em todos os níveis e modalidades da educação escolar, quanto na capacitação de professores em todas as áreas da educação especial.

No período de 1998 a 1999, a SEMEC, por meio da Divisão de Ensino Especial (DEES), implantou quatro Salas de Apoio Pedagógico (SAP) nas Escolas de Ensino Fundamental, cuja finalidade era oferecer aos alunos com NEE complementação e/ou suplementação curricular, com a utilização de equipamentos e materiais específicos. Nesse período, a clientela atendida era basicamente de alunos com deficiência mental e dificuldade de aprendizagem. Os professores que atuavam nestas salas não tinham conhecimentos específicos sobre as referidas deficiências, o que comprometia o fazer docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

No período de 2000 a 2007<sup>2</sup> houve um aumento considerável da clientela: de 23 alunos, em 2000, para 200 alunos, em 2007, nas mais variadas deficiências. Por essa razão, a DEES precisou expandir seus trabalhos, implementando dez salas de Apoio Pedagógico – duas na zona rural e oito na zona urbana – capacitando 26 professores para atuarem nessas

---

<sup>2</sup> Dados da Secretaria Municipal de Educação do município de Macapá-AP

salas, sendo seis especialistas: três na área auditiva e três na visual. Vale ressaltar que esses professores oferecem atendimento aos alunos no horário oposto do ensino regular, a fim de não comprometer os dias letivos estabelecidos pela Lei 9394/96. Porém, tais iniciativas não conseguiram sanar as dificuldades, pois seria necessário que cada escola inclusiva tivesse sua sala de apoio, professores especializados e acompanhamento de uma equipe multidisciplinar<sup>3</sup>. Para minimizar tais dificuldades, estratégias foram adotadas pela DEES, a exemplo das escolas Pólos, que possuem salas de apoio e servem para atender a alunos de outras escolas e o serviço de itinerância<sup>4</sup>, oferecido pelos professores especialistas nas áreas de deficiência visual e auditiva, que percorrem as escolas para oferecer atendimento aos alunos.

A formação continuada em educação especial tem sido uma das grandes preocupações da divisão de ensino especial, que tem implementado políticas com o intuito de redimensionar o fazer docente, considerando novas possibilidades de atuação em sala de aula, o que implica a reconstrução permanente das atitudes didáticas. Nesse sentido, no período de 2000 a 2007 foram capacitados 1200 professores nas diferentes áreas de atuação da educação especial, para atuarem no ensino regular com alunos com NEE. Porém, muitos desses professores eram do contrato administrativo, ou seja, não era do quadro efetivo do município, o que dificultou a continuidade dos trabalhos em algumas escolas. A DEES, então, adotou a seguinte medida: prioridade nos cursos de capacitação, para os professores efetivos, cujos conteúdos abordavam assuntos específicos de cada área da educação especial. Apesar da iniciativa, constatou-se que muitos professores ainda não conseguiam vislumbrar, na prática, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas capacitações. É como se existisse uma dissociação entre o saber e o fazer docente – um quadro que se mantém até hoje.

---

<sup>3</sup> Equipe formada por vários profissionais da saúde e educação (fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, psicopedagogo).

<sup>4</sup> Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas as escolas para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educativas especiais com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001, p. 50).

Essa dificuldade do professor em orientar e apoiar o aprendizado dos alunos com NEE tem sido foco de estudos nos meios acadêmicos, principalmente, com a expansão da educação inclusiva. Pesquisas têm demonstrado a necessidade de reformular os cursos de formação inicial, pois não preparam os docentes para se relacionar e atuar com a diversidade. Trabalhar num enfoque inclusivo não se resume em mudar as aparências das condutas ou adotar posturas mais tolerantes com as diferenças, numa concessão ao que está na moda. A afetividade de uma mudança, nesta, como em qualquer outra situação, implica na redefinição das redes de sentidos que orientam atitudes e práticas, na revisão dos valores, modelos, crença e símbolos que hierarquizam e normatizam aquelas redes e suas relações. Tal mudança não se faz pela imposição. Supõe o desencadeamento de um processo que necessita de cada um, sua mobilização para questionar formas de comunicação e de conduta, comportamentos arraigados, eivados de preconceitos segregadores (MADEIRA, 1998; PEREIRA, 2002).

Numa outra perspectiva, Silva (2002) considera que os professores não possuem formação necessária para atuar com alunos com NEE. Daí a importância de uma formação continuada que contemple a diversidade. Essa formação deveria proporcionar, também, um (re)pensar e um (re)formular das práticas e metodologias de intervenção e podem contribuir para a articulação teórica e prática da formação inicial.

A prática do professor diante da inclusão resultaria, segundo Parizzi (2002): da conjugação de sua formação básica, com tipo de trajetória profissional experimentada no decorrer da carreira docente, as influências advindas do contexto escolar no qual está inserido, e, sobretudo com percepção e capacidade de analisar e de lidar com os inúmeros desafios impostos pela diversidade presente na sala de aula, onde alunos com NEE estão presentes.

Medeiros (2003) em seu estudo analisou as representações de professores sobre educação especial, considerando a questão da inclusão no ensino regular de alunos com diferentes ordens de necessidades educativas. Para tanto, procurou verificar que

conhecimentos sobre educação especial os professores haviam adquirido em sua formação e atuação e os procedimentos metodológicos que adotavam no decorrer de sua prática pedagógica. Constatou que a inclusão escolar, para ser efetivada, precisaria de muitos investimentos, sendo indispensável ainda, que os sujeitos envolvidos tivessem consciência da necessidade de repensar seus atos educativos.

No conjunto de pesquisas sobre a temática, a que tivemos acesso, podemos verificar há incidência expressiva de trabalhos que analisam a formação continuada e a educação inclusiva (educação especial); apenas (MEDEIROS, 2003), porém, aborda a questão da relação entre as concepções do professor sobre formação continuada em educação especial e sua atuação. Com a finalidade de ampliar essa discussão é que o presente projeto toma forma, tendo como proposta investigar as representações sociais de docentes do Município de Macapá-AP, sobre a formação continuada em educação especial.

Para aprofundar a temática, no intuito de compreender a construção simbólica dos professores sobre formação continuada em educação especial, conduzimos a pesquisa à luz da Teoria da Representação Social de Moscovici (1978). Acreditamos que esse enfoque teórico poderá permitir captar indícios da dinâmica das relações entre os indivíduos e grupos, pelo qual a totalidade social, com sua história e sua cultura, vai se renovando e atualizando, formando e reformando contextos, alianças, divisões ou posições. Nesta dinâmica, os indivíduos se fazem e refazem integrando o que são, sentem, pensam ou desejam, ao descobrirem coisas novas ou darem nova configuração às antigas. Segundo Berger e Luckman (2002), a realidade da vida cotidiana não se esgota na presença imediata, pois abraça, também, os fenômenos à sua volta.

### **1.1 Objetivos da investigação**

Investigar as representações sociais de docentes, do ensino regular do Município de Macapá-AP, sobre a formação continuada em educação especial.

### **Questões de estudo**

- Quais as informações que circulam nos espaços escolares em estudo, sobre formação continuada em educação especial?
- Que valores, modelos, símbolos e crenças filtram essas informações orientando sua reconstrução e norteando as comunicações e condutas da prática cotidiana?
- Como os sujeitos se apropriam das informações acerca do objeto, integrando-as aos campos de representação, que dão indícios de suas pertencas e das referências que os orientam?
- Que estereótipos relacionados ao objeto em estudo deixam entrever pistas nas interações e práticas do cotidiano escolar do sujeito?

### **1.2 Metodologia**

Investigar as representações docentes acerca da formação continuada em educação especial exige que se considere a importância dessas novidades, bem como suas implicações em termos de estereótipos, modelos, crenças e valores. A complexidade de tal objeto impulsiona a definição de estratégias que diminuam a pré-formação, de modo a facilitar a apreensão de indícios ou pistas do que está sendo investigado. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa deve ser fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos em torno do assunto focado e, para tanto, precisa de uma dimensão social, em que a pesquisa e o pesquisador estejam mergulhados na vida em sociedade, com suas contradições.

Partindo dessas premissas, adotamos uma abordagem qualitativa, por permitir a interação com o objeto da pesquisa e proporcionar uma tomada de decisão progressiva embasada no contexto do objeto, em sua pluridimensionalidade: um objeto não se isola de outros nem do contexto social. Bogdan e Biklen (1999) ressaltam que os investigadores

qualitativos tentam descrever muitas dimensões, não restringindo o campo da observação, visto que as situações em que os sujeitos estão inseridos são complexas.

A pesquisa qualitativa proporciona uma maior compreensão do contexto estudado. O investigador, em sua atuação, precisa interagir com os sujeitos com tranquilidade, contribuindo para um ambiente de confiança, em que as interações e reações se processem com naturalidade. Estudos qualitativos

[...] não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados ( *Ibidem*, p.67).

Segundo Alves-Mazzotti (2002) alguns cuidados são aconselháveis para que se garanta a confiabilidade da investigação, a exemplo: a anotação sistemática em diário de campo do que foi observado em cada sessão de observação. Estas anotações, feitas imediatamente após cada observação, devem ser tão exaustivas quanto possível. Gravação de conversas ocasionais com informantes qualificados, para posterior transcrição e análise. Com esse olhar, procuramos apreender os indícios das representações sociais de professores sobre os cursos de formação continuada em educação especial, considerando as informações que detêm sobre esse objeto, os valores e crenças que moldam estas informações, integrando-as em campos de representações.

Apreender a representação social de professores, sobre um dado objeto, não é simplesmente registrar as experiências, mas compreender como tais experiências integram os contextos psicossociais impregnados de valores, estigmas, crenças que orientam os comportamentos e as comunicações. As representações sociais são estratégias desenvolvidas por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um, individualmente (JOVCHELOVITCH, 2000).

A maneira pela qual os indivíduos apreendem e interpretam os objetos do cotidiano e como constroem seus conhecimentos, de forma social e mental, tornou-se foco de estudo da teoria das representações sociais, desenvolvida por Serge Moscovici desde 1961. Em suas investigações, este pesquisador deu-se conta de que o conceito de representação coletiva, desenvolvido anteriormente por Emile Dürkheim, não se coadunava às sociedades complexas atuais, pois se referia a sociedades menos pluralistas, nas quais as categorias coletivas poderiam ser explicadas, em diferentes níveis individuais. Além disto, as representações coletivas, segundo Durkheim, são independentes e exteriores às consciências individuais, isto é, existem no conjunto e, como fatos sociais, são exteriores ao particular (FARR, 2002).

A teoria das representações sociais propicia compreender como os sentidos são construídos pelos sujeitos na sociedade atual, quando os acontecimentos se processam de maneira vertiginosa. Segundo Madeira (2001, p.127) “as representações podem ser entendida como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações”. Quando se apropriam dos objetos atribuindo-lhes sentidos, os sujeitos também sofrem influência dessa relação, uma vez que os processos de atribuição de sentidos “são construções psicossociais de homens concretos integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupos com os quais interagem, remota ou proximalmente” (MADEIRA, 1998, p. 240).

Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente um conjunto indissociável. Isso que dizer que um objeto não existe por si mesmo, mais apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo), é a relação sujeito – objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo de modo a adequá-lo ao seus sistemas de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido (ALVES MAZZOTTI, 2002, P.17).

É a partir dessa relação do sujeito com o objeto, que se processa sempre pela mediação de outro sujeito, indivíduo ou grupo, que as representações vão se configurando. Segundo Jodelet (2002, p.22) “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim circunscritas, podemos afirmar que estas estão na interface entre o psicológico e o social; são uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, que é construído socialmente. Nesta perspectiva, três aspectos dão o caráter social da representação: o contexto (o sujeito encontra-se em uma dada situação social), o pertencimento (pertence a determinados grupos) e as referências (sua relação com os diferentes objetos define-se pelos grupos de referência que o orientam).

Dois processos mostram a interdependência entre a atividade psicológica (individual) e as condições sociais, são eles: objetivação e ancoragem. Ambos permitem compreender o funcionamento geral do pensamento social, ou seja, como surgem e evoluem as representações sociais.

O processo objetivação permite colocar em imagem as noções abstratas, dá corpo a esquemas conceituais, sendo a maneira pela qual reorganizamos as informações que filtráramos anteriormente, acerca de um objeto. A filtragem processa-se pela força da cultura do indivíduo, ou do que para ele define os grupos que toma como referência no que concerne ao objeto.

Pela objetivação, as informações concernentes ao objeto são filtradas; descontextualizadas de seus contextos originais, são reconfiguradas nas redes ou campos amplos de sentidos próprios aos sujeitos, em suas relações e experiências. (MADEIRA, 2005, p. 466).



Segundo Alves-Mazzotti (1994), apoiada em Jodelet (1989) o processo de objetivação apresenta três fases distintas: a construção seletiva; a esquematização estruturante e a naturalização. A primeira corresponde à maneira como o sujeito se apropria das informações relativas ao objeto, submetendo-as, antes, à crítica de seus critérios culturais e normativos. A segunda permite estruturar imaginariamente o objeto, tornan-o mais palpável e imediata a visão de seu conjunto; ao propiciar “uma imagem facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permite ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações”( Ibidem, p. 06). A terceira fase, denominada naturalização cria, para os indivíduos, “uma espécie de “*grille de lecture*” das informações, para tornar os elementos do modelo figurativo uma realidade tangível e, desse modo, dar-lhe uma existência “palpável” (NOBREGA, 2001.p. 75), ou seja, elementos do pensamento tornam-se elementos da realidade,

O processo de ancoragem, por sua vez, está intimamente ligado ao de objetivação. Refere-se ao enraizamento social da representação, do sujeito que a constrói e do objeto representado; assim sendo, é a lente a que vão ser submetidas às informações que circulam sobre a novidade, o guia para a reconstrução seletiva do que foi filtrado e sua naturalização. Por isto, atribui-se ao processo de ancoragem “a integração cognitiva do objeto representado ao sistema de pensamento pré-existente” (ALVES- MAZZOTTI, 1994 p. 67). Este processo, ao mesmo tempo em que garante a congruência da representação do objeto ao campo de representações do sujeito, ou ao que ele crê ser o daqueles que toma como referência, define as lentes de filtragem a partir dos contextos envolvidos (MADEIRA, 2001; 2004 JODELET, 2001). No social circulam as informações e são definidos os crivos que as processam; no social são geradas, organizadas e hierarquizadas diferenças e semelhanças; são definidas condições de relação, com os valores e modelos que as orientam, as crenças, tradições, os símbolos e normas que definem limites e possibilidades; ainda no social cruzam-

se tempos, espaços e relações diversas, atualizando vínculos e afetos, selando experiências e práticas.

No movimento de apropriação da novidade, cabe destacar, por fim, a importância da qualidade e da quantidade das informações disponíveis sobre um dado objeto, sabendo que esta disponibilidade não é neutra nem uniforme. Estas informações, filtradas pela ancoragem e reconstruídas, enquanto objeto, pela objetivação, passam a integrar campos de representação que, em redes, articulam em seus nós uma multiplicidade de outros objetos que, pela experiência ou a vivência dos sujeitos, se associam ao primeiro. Dos campos de representações advém a força que marca a definição de atitudes frente ao objeto representado, as quais, passarão a orientar as comunicações e as condutas concernentes ao objeto (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Com essa perspectiva teórica desenvolvemos este estudo, procurando apreender os sentidos que os professores atribuem à formação continuada em educação em educação especial, percebendo que a construção desses sentidos se processam de forma dinâmica nas relações sociais, ou seja, são carregados de afetos, valores, estigmas que estão arraigados a um contexto social que foi internalizado ao longo de sua vida.

### **1.2.1 Procedimentos metodológicos**

O presente estudo teve como campo de pesquisa duas escolas Municipais de Ensino Fundamental, localizadas no Município de Macapá - AP. A escolha dessas unidades de ensino se fez mediante uma pesquisa realizada em janeiro de 2007 na Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente, na Divisão de Ensino Especial. Nessa ocasião, visualizamos e mapeamos algumas características específicas de cada escola que prestavam atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Dentre as que trabalhavam com alunos com necessidades especiais, selecionamos duas, que denominamos de “escola A” e “escola B”. Essas foram selecionadas considerando três critérios básicos: 1) ambas atendiam, há mais de cinco anos, alunos com necessidades educativas especiais; 2) cada escola apresentava realidades inclusivas distinta: na “escola A”, evidenciava-se a disposição da direção em oferecer “condições” (recursos pedagógicos, redução no número de aluno por turma) para os professores receberem alunos com necessidades especiais; na “escola B”, tal disposição não era perceptível, segundo as informações repassadas pela Divisão de Ensino Especial; 3) resistência dos professores alocados nas duas escolas à inclusão dos alunos com NEE, independente de terem participado ou não da formação continuada em educação especial.

Após a definição do campo de estudo, nos dirigimos às escolas a fim de solicitar autorização dos gestores para desenvolver a pesquisa. Esse contato nos possibilitou, também, selecionarmos os sujeitos com colaboração dos coordenadores pedagógicos que nos orientaram traçando os perfis dos referidos profissionais.

Selecionamos doze professores que atuavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo seis da “escola A” e seis da “escola B”. A seleção desses sujeitos, que foram denominados de “P1 a P12”, se fez independente da sua atuação com alunos com NEE, independente de terem participado de cursos de formação continuada para atendimento desses alunos. Salientamos que a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns, no município de Macapá, independe dos professores terem participado da formação continuada nesta modalidade. Destarte, destacamos a importância de perceber os discursos de todos os docentes envolvidos com a inclusão, uma vez que a experiência de sala de aula, agregada aos saberes do viver possibilitam aos docentes expressarem suas crenças, seus símbolos, seus sentidos sobre o objeto em estudo. Entretanto, cabe destacar que dos doze professores pesquisados, sete já tinham participado de cursos de formação continuada em

educação especial; seis trabalhavam com alunos com necessidades especiais e deste, apenas dois já tinham feito a formação continuada necessária. Quanto à formação acadêmica, três professores possuíam o nível superior completo, oito incompleto e um com nível médio.

Compreender a representação social desses docentes não é algo simples, principalmente quando adotamos uma pesquisa qualitativa. Para tanto, é necessário nos apropriarmos de vários instrumentos, a fim de conduzirmos o estudo de forma coerente e segura. Segundo Alves-Mazzotti (2000), a pesquisa qualitativa não se limita a uma única técnica, visto que é multimetodológica. Seguindo esta orientação, selecionamos instrumentos de coleta de dados que se complementassem: observação participante associada ao diário de campo e grupo focal.

A etapa de observação foi realizada no período de fevereiro a junho de 2007, com finalidade de visualizar o cotidiano de sala de aula dos doze professores de forma ampla e detalhada, procurando identificar quais valores, modelos, símbolos e crenças norteavam suas comunicações e condutas, bem como apreender sinais de estereótipos que pudessem interferir na prática pedagógica. Segundo Rizzini (1999), é possível, através da observação, avaliar os fatores do cotidiano, contribuindo para futuras intervenções no campo da pesquisa.

Para auxiliar o processo de observação utilizamos o diário de campo como forma de registrar todos os acontecimentos, as atividades, as programações desenvolvidas por cada professor em suas salas de aula. A possibilidade de uma descrição densa supõe a observação sem juízo prévio do que se percebe ou entreve, do que intriga ou questiona, em síntese, todos os aspectos, inclusive dúvidas a serem esclarecidas ou pistas a serem aprofundadas, em sessões posteriores.

Para enriquecer ou captar relações não vislumbradas no processo de observação acerca do objeto em estudo, decidimos adotar como estratégia a realização de grupos focais. A adoção dessa estratégia permitiu-nos ter sinais de como os sujeitos se

apropriavam do objeto em estudo, evidenciando quais as “percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que compartilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p.11).

Os grupos focais foram realizados no final de junho de 2007, com os mesmos professores que participaram do processo de observação. Porém, devido a indisponibilidade dos docentes em se deslocarem das suas escolas, resolvemos fazer grupos focais em cada unidade de ensino com os seis professores que faziam parte da pesquisa. Realizamos dois grupos focais em cada unidade de ensino. O primeiro teve como temática “A importância da formação continuada para atuação docente” e o segundo “A formação continuada docente em educação especial”. Através desses encontros nos foi possível captar os discursos dos professores e associá-los às suas práticas pedagógicas.

Para analisarmos os dados coletados, adotamos a análise do discurso, por permitir uma compreensão mais articulada dos contextos de palavra. Para Minayo (1993, p. 211), “a análise do discurso proporciona uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos”. Esta análise visa compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido.

A análise do processo discursivo possibilita visualizar a intencionalidade daquele que fala e as suas raízes, o que aflora nas estratégias de reforço ou de ocultação, para além desta “intencionalidade e aponta, também, para a articulação entre gestos e expressões, olhar e palavra, silêncio e fala, criando ritmos e efeitos que atravessam o que está sendo falado para além da própria palavra” (MADEIRA, 2005, p.463).

## **2. A QUESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO**

O esforço para compreender a formação docente nos dias atuais supõe uma reflexão sobre a prática do professor diante das incertezas e dilemas que assinalam estes tempos. Uma aproximação destas questões não tem sido tarefa fácil para a maioria dos professores, muitos deles não tendo visualizado, em sua formação inicial, conhecimentos teóricos e práticos que pudessem prepará-los para tais dificuldades.

A formação docente contínua é um caminho possível para subsidiar a atuação docente. É preciso ter presente, porém, que ao contrário do que com frequência propagam os discursos oficiais, não cabe exclusivamente ao professor a responsabilidade pela qualidade do ensino. É inegável que investir na formação dos docentes repercutirá na qualidade do ensino, seja no processo de formação inicial, seja na formação continuada; entretanto, este investimento não pode ser um fim em si mesmo; trata-se de um meio que poderá levar à efetivação da melhoria da qualidade.

A efetividade de um projeto de reforma educacional supõe a recriação da formação e o encaminhamento da valorização do professor considerando, principalmente, a melhoria de suas condições de trabalho e de salário. Pressupõe o esforço para superar uma ótica linear sob a qual o educador é visto como executor de tarefas previamente estabelecidas, o que nega a possibilidade das diferenças e da criatividade. De passivo esse passaria a ser

considerado enquanto autor e partícipe, na diversidade, pluralidade e articulação das culturas assumindo-se, portanto, em contextos escolares singulares, num movimento complexo de totalizações sucessivas (DAYRELL, 1996; GEERTZ, 1997).

Numa postura que visa a efetividade, os programas de formação propiciariam ao educador participar ativa e criticamente no processo de construção de conhecimentos. Longe de ser um receptáculo de informações a serem reproduzidas posteriormente, ele define-se como autor neste processo: pela ação dos valores, crenças, regras e tradições que marcam suas pertencas e referências, filtra o que lhe chega, fragmentando e deslocando a novidade de modo a dominá-la e, assim, articulá-la ao que já traz consigo, em termos de conhecimentos de diferentes ordens (MOSCOVICI, 2003; MADEIRA, 2005).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade críticas sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso e tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1991, p.23).

Nesta perspectiva, pressupõe-se que os conhecimentos trabalhados na formação são contextualizados (o que os torna significativos) oportunizando uma relação íntima entre o saber acadêmico e o sociocultural, de modo que aquele que está sendo formado possa desenvolver-se enquanto pessoa, profissional e cidadão. A formação, colocada nestes termos, seria sólida, propiciando ao futuro educador bagagem científica, social, cultural, psicológica, para lidar, tanto com as questões de ensino e aprendizagem, quanto com as frustrações decorrentes da profissão, como a violência escolar, os baixos salários, a desvalorização da profissão, a falta de recurso materiais, etc..

As instituições de ensino superior, ao superarem a tradicional fixação no formalismo e num conhecimento definido como estático e prescritivo, possibilitam contemplar em seus currículos questões que subsidiem o professor a atuar diante das

novidades, frustrações e limitações do mundo moderno. O educador pode se descobrir, assim, capaz de gerar novos conhecimentos, de propor estratégias de aprendizagem, de relacionar o conhecimento científico ao contexto do aluno (IMBERNÓN, 2005). Assume-se com um olhar de pesquisador, no sentido de compreender em que momento as estratégias, os conteúdos, as avaliações precisam ser modificados ou substituídos para atender à realidade do aluno, ou seja, um educador que relaciona teoria e prática. Para Demo (1994, p.27) “Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria, é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado”.

Ao saírem das universidades, os professores, imbuídos do espírito de pesquisador, descobrem-se precisando permanentemente de formação, ao longo de sua vida profissional. Formação esta que, como será destacado no primeiro item deste capítulo, encontra-se articulada, no mundo contemporâneo, ao discurso sobre a qualidade do ensino. Este discurso tem servido de âncora para políticas de formação continuada no Brasil, conforme será abordado no segundo item do capítulo. O último item traz a questão da escola enquanto espaço simbólico da formação.

## **2.1 Breve esboço sobre a formação continuada no mundo**

Antes de analisarmos as representações sociais de professores acerca da formação continuada, faz-se necessário compreender em que modelos estão pautadas as políticas públicas que direcionam essa formação. Cabe ressaltar que a realidade educacional do país não se isola do contexto mundial, o qual vem passando por significativas mudanças decorrentes do processo de globalização do capital e, conseqüentemente, do mundo trabalho.

A sociedade atual é marcada pela revolução tecnológica com extensão e intensidade extraordinárias e com conseqüências impressionantes (IANNI, 1994; ANTUNES,



1995). Modificou-se o mundo do trabalho que, sob o modelo toyotista, passa a apresentar como características, a produção variada, o estoque mínimo, a polivalência do operariado, a flexibilidade da organização do trabalho e do processo de produção, dentre outras (ANTUNES, 1995).

Esse novo ciclo do capitalismo, ao modificar o mundo do trabalho, substitui o trabalho individual, concreto e privado, por um trabalho mais flexível, mais coletivo, em categoria universal, complexo e multiquificado. A flexibilização dos processos de trabalho e de produção implica uma acentuada e generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho, tornando o trabalhador polivalente.

O padrão flexível de organização da produção modifica as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho, torna o trabalhador polivalente, abre perspectivas de mobilidade social vertical e horizontal, acima e abaixo, mas também intensifica a tecnificação da força produtiva do trabalho, potencializando-a. O trabalho é levado a ajustar-se às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, lucro ou mais-valia. O que comanda a flexibilização do trabalho e do trabalhador é um novo padrão de racionalidade do processo de reprodução ampliada do capital lançado em escala global (IANNI, 1994, p.05).

Estas mudanças redimensionaram as relações de trabalho: o tempo integral é transformado em tempo parcial, aumenta a participação feminina e a distância que separa os trabalhadores assalariados dos setores dominantes da sociedade. Passa-se a exigir do trabalhador grande capacidade de aprender a aprender, condições de trabalhar em equipe e, sobretudo, não apenas disciplina, mas iniciativa e criatividade (TORRES, 1996).

A flexibilização da produção, atrelada aos avanços tecnológicos eliminaram grande parte dos postos de trabalho, aumentando o desemprego estrutural. Os empregos estáveis, com a carteira assinada, são substituídos por empregos temporários e sem registro. A procura por trabalho terceirizado, com status de prestação de serviço, aumenta a cada ano que

passa, contribuindo para o aumento do emprego informal. Esse tipo de emprego, relegado à informalidade e à ilegalidade, carrega profundos traços de exploração e opressão, incrementando a exclusão social (SINGER, 1995).

Esse quadro é percebido, com maior intensidade, nos países em desenvolvimento os quais, conduzidos por políticas neoliberais, adotam medidas que visam reduzir os gastos governamentais, como a desvalorização da moeda para facilitar exportação, a privatização de empresas estatais, a liberalização de salários e de preços, a reorientação da produção industrial e agrícola para a exportação, etc. Tais medidas são utilizadas em associação com a proclamação enfática da importância da redução do déficit fiscal, do gasto público, da inflação, das tarifas e do câmbio. Ao mesmo tempo, as políticas neoliberais esvaziam o estado de suas responsabilidades sociais com a educação, a saúde, as aposentadorias, o transporte público, dentre outras, transferindo-as para o setor privado. As privatizações são implementadas, muitas vezes como o apoio de argumentos ressaltando a ineficiência do setor público ou estatal (TORRES, 1996).

Na América Latina, essas reformas econômicas de ajuste estrutural estão baseadas no Consenso de Washington.<sup>5</sup> As recomendações desta reunião visavam à abertura das economias nacionais, a desregulação dos mercados, o corte dos gastos sociais, flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização de empresas e o controle do déficit fiscal. Tais medidas representaram um retrocesso social na América Latina, porque o Estado mínimo que então se instalou tem contribuído para o aumento do desemprego em massa, o corte nos recursos públicos para a educação e a saúde, ou seja, “uma ditadura da classe dominante sobre a classe trabalhadora, onde os direitos sociais foram banidos ou

---

<sup>5</sup> Consenso de Washington - reunião entre instituições financeiras internacionais, funcionários do governo americano e economistas latino-americanos, para avaliar as reformas econômicas da América Latina (DEL PINO, 2002).

transformados em mercadorias” (DEL PINO, 2002, p.42).<sup>6</sup> Segundo Gentili (1996), o neoliberalismo, além, de transformar a realidade econômica, política, jurídica e social dos países, persuade as pessoas, pela via ideológica, a aceitá-lo como caminho de solução para a crise.

É nesse contexto de economia neoliberal, que as políticas educacionais vêm sendo conduzidas, sob a coordenação do Banco Mundial (BM), segundo os princípios definidos na Conferência de Educação para Todos.<sup>7</sup> Em continuidade a estes princípios, o BM tem investido sobretudo em educação básica, reconhecendo que o gasto com educação significa investimento no capital humano e vai acarretar o desenvolvimento da renda, ou seja, a diminuição da pobreza.<sup>8</sup> A ausência de escolarização comprometeria o desenvolvimento do país e, conseqüentemente, os interesses do sistema capitalista, ou seja, sem escolarização é quase impossível ingressar no mercado de trabalho.

Segundo Torres (2000) os princípios da Conferência de Jomtien foram, com freqüência, aplicados de modo distorcido, restritivo e empobrecido nos países do terceiro mundo e, em particular na América Latina. Aponta alguns exemplos como o abandono das políticas de educação de adultos sob o argumento da importância dos investimentos em educação básica; a atribuição de segundo plano à questão da qualidade ensino sob a alegação da urgência da expansão da matrícula, dentre outras distorções. Ainda segundo esta autora (

---

<sup>6</sup> No caso do Brasil, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foram promovidas profundas reformas no Estado, com intuito de atender às exigências do Consenso de Washington. Estas reformas visavam “a desregulação (flexibilização) da acumulação, abrindo fronteiras, desvalorizando a força de trabalho, cancelando (total ou parcialmente) os direitos trabalhistas e sociais, desonerando o capital e desresponsabilizando-o da questão social” (MONTAÑO, 2002 p.48).

<sup>7</sup> A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em março de 1990 em Jomtien (Tailândia) com o apoio do BM e também de outras instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A partir desta conferência, países com alta taxa de analfabetismo ( Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) comprometeram-se em desenvolver políticas educacionais que revertessem números assustadores, como “100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de analfabetos no mundo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.57).

<sup>8</sup> Segundo Coraggio (2003) anteriormente o BM “havia concentrado erroneamente investimento em infraestrutura, sem notar que a educação era ao mesmo tempo um investimento complementar das obras de infraestrutura e um setor de alta produtividade em si mesmo” (p. 99).

2000), uma recomendação do BM que tende a se universalizar na América Latina refere-se à formação de professores, ainda que considere ineficientes as estratégias adotadas. O BM preconiza, por exemplo, como método mais adequado a capacitação em serviço (estimulando as modalidades ‘a distância’), em detrimento de investimentos na melhoria da formação inicial, sob o argumento do impacto imediato da capacitação em serviço sobre o aluno: esta capacitação prepararia os professores para atuarem de acordo com as exigências do mercado. Entretanto, é preciso visualizar que os males da educação não decorrem apenas da desqualificação docente, mas da acentuação de desigualdades sociais e do empobrecimento da população, provenientes das políticas neoliberais.

Os males da educação na América Latina não decorrem apenas da desqualificação docente. Admitir essa deficiência como responsável pelo insucesso educacional é fechar os olhos diante de uma realidade totalmente iníqua para grande parte da população (...), embora haja professores com formação deficiente, não são de menor importância as conseqüências do empobrecimento dos docentes sobre a qualidade da educação (OLIVEIRA, 2003, p.52).

A partir da Conferência de Educação para Todos, a urgência do desenvolvimento da formação continuada fez com que crescessem os investimentos do BM em iniciativas com o objetivo de atendê-la. Estas iniciativas tomavam a forma de programas e projetos que, sob diferentes terminologias (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, dentre outras)<sup>9</sup> propunham-se à preparação técnica, imediatamente direcionada à atuação dos profissionais em seu espaço de trabalho. A formação, na ótica do BM, deveria dar instrumentos para a atuação imediata, pretendendo com isto uma melhoria na educação.

---

<sup>9</sup> Alguns autores passaram utilizar o termo ‘reciclagem’ no campo educacional, na década de 90, como sinônimo de formação continuada, concebendo o educador como carente de informações, precisando, portanto, de um especialista que produzisse conhecimentos para que ele executasse. O termo ‘treinamento’, por sua vez, foi inicialmente utilizado no mundo empresarial e, posteriormente, no campo da educação, em associação às noções de ganho de novas habilidades e conhecimentos pessoais, vinculadas ao conceito de desenvolvimento humano. No campo educacional este termo foi bastante questionado por encontra-se ligado à modelagem de comportamentos (MARIN, 2003).

Esta concepção de formação continuada que deixa entrever o pragmatismo dos modelos condutistas subjacentes, choca-se com as proposições de diversos especialistas na área (ESTEVES, 1991a; INBERNÓN, 2000; NÓVOA, 1991; 1995a; PERRENOUD, 2000; SACRISTÁN, 1991). Na concepção destes autores, a formação continuada deveria ser um processo amplo e contextualizado que permitisse ao educador compreender-se como sujeito da ação. Não se esgotaria na aquisição de técnica, mas se estenderia ao campo das capacidades, habilidades, atitudes e valores dos sujeitos, possibilitando a construção do conhecimento de forma individual e coletiva.

A formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas. A mudança profissionalidade não é apenas do foro individual, remetendo para as decisões colectivas (Gimeno, 1989 a). A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional (SACRISTÁN, 1991, p.76).

Em seus estudos, Nóvoa (1995a) e Perrenoud (2000) propõem que a formação continuada coloque os profissionais a par das discussões teóricas atuais, como condição para que participem ativamente das mudanças que se fazem necessárias na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não basta conhecer se este conhecimento é abstrato, sem que o professor tenha condições para relacioná-lo com seu conhecimento prático, construído no seu dia-a-dia. Se esta relação se dá, ambos são revistos e reconstituídos; do contrário, ao conhecimento abstrato restaria a cristalização ou o esquecimento, e ao saber prático, também cristalizado, uma continuidade empobrecida.

Para Sacristán ( 1991) se a formação continuada assumisse o professor como sujeito da ação, passaria a considerá-lo no movimento da história e das culturas que o vão marcando. Tal posicionamento, em nosso entendimento, implicaria na consideração de

lembranças, crenças, valores, normas, modelos, símbolos que vão tomando forma nas experiências e relações com os outros, constituindo-o sujeito de culturas e profissional. Pela formação continuada este professor teria a possibilidade de refletir sobre a sua prática pedagógica e autonomia para encontrar respostas para os problemas que enfrenta (SCHÖN, 1995).

Segundo Nóvoa (1995b) nos anos 60, os professores eram ignorados, sua contribuição no processo educativo parecia imperceptível. Nos anos 70 foram esmagados sob alegação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais. Nos anos 80 foram controlados, através da criação de instancias de “controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação” (p. 15). Em continuidade a esta análise, consideramos que, nos anos 90, os professores eram concebidos como carentes de informações, necessitando de atualização para responder às exigências do mundo globalizado e melhorar a qualidade do ensino.

Estas breves considerações permitem afirmar que a formação continuada não pode ser limitada à assimilação de técnicas, sendo que a noção de assimilação será sempre resultante dos modelos teóricos que norteiam os que a adotaram. Cabe enfatizar que os paradigmas e modelos que norteiam a elaboração e a definição dos programas de formação não são neutros, nem escolhidos e adotados por acaso.<sup>10</sup> No decorrer dos anos, por exemplo, os programas de formação continuada foram sendo formulados e conduzidos por paradigmas que concebiam o professor como executor de tarefas, desconsiderando sua cultura e suas vivências. As políticas de formação de professores, como as demais políticas públicas,

---

<sup>10</sup> Érauto (1985 apud SILVA, 2000) considera quatro paradigmas que, em seu entender, direcionam a formação continuada de professores no mundo: o do ‘déficit’ que, ao pressupor lacunas na formação inicial, atribui à continuada a função de supridora, com ações pontuais e pré-programadas pelo poder central; o do ‘crescimento’, pelo qual a formação é definida como permanente, ou seja, dá continuidade ao crescimento começado pela formação inicial, considerando as experiências prévias dos docentes como material propício à reflexão; o da ‘resolução de problemas’, segundo o qual a formação continuada deve permitir ao professor desenvolver ações precisas e pontuais de modo a atender às dificuldades por ele diagnosticadas e avaliadas.

fundam-se no jogo de interesses que rege a totalidade social que as define, e se justificam em paradigmas e modelos convenientes ao momento político e econômico vigente.

É segundo essa lógica que as políticas de formação continuada de professores têm sido implementadas no Brasil, apoiadas numa argumentação que associa a formação à qualidade de ensino. Com esta associação, omite-se a necessidade de uma análise crítica dos programas que desenvolvem a formação, como caminho para avaliar sua efetividade. Os programas são implementados e os professores atualizados mantendo-se intocados os problemas sociais e econômicos que enfrentam e, na maioria das vezes, as próprias experiências e vivências dos docentes.

## **2.2 Refletindo sobre a formação continuada de profissionais da Educação no Brasil**

As exigências dos novos tempos, com o avanço tecnológico, as descobertas científicas recentes, a evolução dos meios de comunicação, dentre outros aspectos, têm questionado o professor, impulsionando-o a avaliar sua prática. Nesse sentido, investir em sua formação pode ser mais um elemento de apoio para o desenvolvimento de sua prática profissional, bem como caminho necessário para sua atualização. Esta seria uma argumentação aceitável para maioria dos professores, que constata a necessidade de sua atualização.

As políticas de formação docente no Brasil, entretanto, propagam suas propostas sob argumentos que as associam à defesa da qualidade do ensino, ou à necessidade de sua melhoria. Tal associação projeta sobre os professores a responsabilidade pelo que está negativo ou precário em seu espaço de trabalho, podendo, assim, potencializar condutas ou atitudes reativas de sua parte.

Para Esteves (1991a) Garcia (1992; 1999) e outros autores, a formação precisaria ser entendida como um processo contínuo que se inicia na formação inicial e

prossegue durante toda a vida profissional. Não é algo acabado e nem tão pouco a formação continuada pode ser separada da formação inicial; trata-se de processo único, pois se complementam. Não está em questão a diminuição da formação inicial que, em nome da continuidade, perderia importância, sendo afetada em termos de qualidade, exigência e tempo, deixando para formação continuada a função de preencher as lacunas que ficassem. Borges (1998) alerta para esta questão, afirmando que não cabe à formação continuada complementar ou preencher as lacunas da formação inicial. Este autor ressalta a necessidade de que se compreenda a formação inicial como o primeiro estágio de uma formação continuada, que acompanharia toda a vida profissional do docente.

[...] pensar sua formação significa pensá-la como *continuun de* formação inicial e continuada. Entende-se, também, que a formação é, na verdade autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes em confrontos com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. (PIMENTA, 2007, p.29)

Essa compreensão da formação continuada difere da postura isolacionista e pontual da maioria dos programas em implementação e, mesmo, da formação inicial ((PIMENTA, 2007; BORGES, 1998). A formação continuada passa, nesta perspectiva, a ser compreendida como aquela que se realiza ao longo da vida profissional do indivíduo, pois “inerente ao desenvolvimento da pessoa humana é relacionada com a idéia de construção do saber. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimento e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir” (HADDAD, 2001, p. 191).

A formação continuada, ao se constituir espaço de produção de novos conhecimentos, de trocas de experiência e de reflexão, poderia ensinar aos que dela participam a visualização de vivências e sua avaliação. Entretanto, se considerarmos as análises de investigações que tiveram como material propostas e avaliações de formações já



realizadas verificarão a frustração dos participantes pela desconsideração de suas experiências (HYPOLITTO, 1996).

No estudo do material produzido pelos sujeitos participantes dos Grupos Focais foi possível destacar manifestações de decepção ou reações à forma pela qual a formação continuada era desenvolvida. A título de exemplo, apresentamos alguns, ainda que este material vá ser melhor trabalhado no último capítulo.

Os cursos devem mudar sua linguagem... atender as expectativas dos professores... pois eles não têm um resultado bom na prática ou seja, não atendem as necessidades dos professores (P3)

Não perguntam a opinião da gente... Quando se chega lá, está tudo pronto! Você chega lá para se “inserir”, se “adequar” (risos) Não é para participar! Pra dar sua opinião ou dividir alguma coisa!... (P11)

A troca de experiências ou a produção de conhecimentos supõem o estabelecimento de diálogos, não a audição de monólogos. Nestes diálogos, se vai ter a socialização das angustias, dos medos, dos anseios, como também das estratégias de enfrentamento, da criatividade de soluções e iniciativas diante de problemas. Subjacente aos diálogos está um trabalho psicossocial constante. Ora, as propostas de formação continuada, com frequência, partem da suposição de que detém conhecimento suficiente sobre os destinatários, o que torna desnecessária sua palavra e vai implicar em seu silenciamento. Neste contexto, as políticas e programas desconhecem o professor enquanto sujeito da ação.

[...] um profissional independente com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado. (ALONSO, 1994, p.6).

No que concerne à formação inicial, Pimenta (2007, p. 18) ressalta a importância dos cursos de licenciatura desenvolverem “nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes – fazeres docentes...”, ou seja, cursos que propiciem condições de intervir e modificar a realidade social. Entretanto, pesquisas têm demonstrado que os professores saem tanto das licenciaturas quanto das capacitações, sem saber como lidar com alunos indisciplinados, com salas lotadas, com adaptações curriculares, ou seja, ainda que pretensamente detenham um conhecimento dito universal, não conseguem lidar com a diversidade e a especificidade da sala de aula. Isso acontece, por que “as universidades discutem a formação dos professores desvalorizando o patrimônio e as experiências que estes possuem, oriundos de sua prática” (GATTI, 1999, p.72).

Os cursos são cansativos [...] falta conteúdo aprofundado! É um descaso (pausa) “Vou jogar um curso porque a Secretaria mandou! Está no script e eu tenho que fazer pois vou receber verba para isto! (P10).

Não perguntam para o professor, né? Cada escola é uma realidade! Como não somos consultados quando eles montam estes cursos [...] aí não trabalham a realidade!... (P08).

As experiências docentes não podem ser desconsideradas pelos programas de formação, pois sua ausência impossibilitaria ao professor perceber a aplicabilidade da teoria em sua prática profissional (TARDIF, 2002). Ressalta que este profissional necessita apropriar-se de diversas ordens de saberes, direta ou indiretamente ligadas à sua atividade, para poder conduzir sua prática pedagógica.

A relação que o docente estabelece com os saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos; é fruto de diferentes relações que se atualizam em sua prática pedagógica, ou seja, o saber docente é plural e oriundo de diferentes fontes (MARIN, 1995). De um lado, está a formação científica, reportando-se a conhecimentos que, se não

ajudam diretamente o professor a ensinar, dão maior abrangência e atualidade à sua cultura geral, informando-o a respeito das várias facetas ligadas à sua ocupação ou à educação geral. Cabe ressaltar que Tardif (2002, p.37) considera que os conhecimentos apresentados “como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” têm papel importante na propagação de concepções ideológicas educacionais e pelo saber fazer.<sup>11</sup>

É notório que, para um professor ter condições de ensinar, precisa deter conhecimentos sobre a matéria e sobre os conteúdos a serem trabalhados, pois é impossível ensinar o que não se conhece. (LIBÂNEO, 2001). Entretanto, o ato de ensinar não pode ser reduzido a um movimento automático de transmissão-assimilação. Pressupõe conhecimento, diálogo, reflexão, crítica, entre outros aspectos que interferem no fazer pedagógico e no aprender que lhe é correlato.

Tudo o que um professor aprende ou aprendeu tem importância para o exercício de sua profissão, pois pode vir a lhe possibilitar uma atuação mais coerente e segura. Ele não atua como uma marionete, comandado a distância por outrem. As experiências cotidianas, tanto quanto as relações e a formação, lhe dão acesso a diferentes ordens de informação, as quais, filtradas e deslocadas quando de sua apreensão, vão se constituir como sínteses, sempre provisórias e articuladas, integrando-se ao saber da experiência ou ‘saber do viver’,<sup>12</sup> com as marcas do afeto, da cultura, das pertencas e referências que o definem (MADEIRA, 1998; 2001; 2005). Logo, a formação docente, quer a inicial quer a continuada, desenvolve-se como um processo complexo, que passa a orientar as comunicações e condutas deste professor, sua forma de pensar e agir.

---

<sup>11</sup> Tardif (2002) sob este aspecto, refere-se às informações específicas ligadas à atividade profissional docente, a saber: noções sobre escola (estrutura administrativa, pedagógica, política), evolução da educação na sociedade, desenvolvimento e aprendizagem da criança, entre outros. São saberes produzidos pela ciência humana e da educação que se encontram no desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem.

<sup>12</sup> Terminologia adotada por Madeira (1998) para designar campos organizados de representações sociais que orientam as práticas cotidianas.

São um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões (TARDIF, 2002, p.48-49).

A vinculação necessária entre o ‘saber do viver’ e o saber profissional construído nas rotinas de trabalho se faz pela força dos valores, símbolos, crenças que definem os espaços sociais e simbólicos dos indivíduos considerados. Ou seja, esta articulação é atravessada pelas representações de diferentes objetos evocados e que se integram num mesmo campo. A formação não pode ser, portanto, trabalhada de modo fragmentado e isolado, pois, além de inócua, impossibilitaria uma compreensão ampla do ato pedagógico. Segundo Esteves e Rodrigues (1993) a realidade educacional exige profissionais conhecedores do contexto escolar “capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro.” (p. 98). Para tanto, é imprescindível, que o professor tenha uma compreensão ampla da realidade de modo que lhe seja possível conduzir e dar respostas aos problemas com que se defronta, os quais, na maioria das vezes, extrapolam os muros escolares.

Daí a importância de uma formação que contemple as várias dimensões do conhecimento, que abarque o indivíduo em sua totalidade. Para Gatti (2003) a formação continuada, além de política é uma questão psicossocial que envolve várias dimensões

articuladas, que se interpenetram<sup>13</sup>. Essas dimensões não podem ser compreendidas se as isolamos e fragmentamos. Supõe que o trabalho educativo defina-se como processo de formação integral: da pessoa, do cidadão e do profissional (GATTI, 2003; NASCIMENTO, 1997; NÓVOA, 1992).

Os programas de formação continuada, ao considerarem a articulação entre os saberes e a diversidade e pluralidade de culturas, possibilitarão aos professores detectarem seus problemas e descobrirem respostas para os mesmos. Entretanto, desenvolvendo currículos e atividades de caráter burocrático as instituições de formação distanciam-se dos formandos e de seus contextos, o que não contribui para gerar uma nova identidade profissional docente (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994).

A questão da formação docente no Brasil ganha destaque a partir da década de 90, quando começa ser debatida a qualidade nos diferentes níveis e modalidades do ensino.<sup>14</sup> Sob a influência da conjuntura mundial relativa à educação, a legislação nacional relativa à formação docente sofre modificações, apresentando um avanço de caráter conceitual, pois define a formação inicial e a continuada como integradas e complementares (NUNES, 2002).

As proposições de Jomtien (1990) vão se refletir, também, nas discussões que marcaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº. 9.394/96, deixando suas pistas mais especificamente nos artigos 61; 62; e 67.<sup>15</sup> De acordo com esta Lei, após uma década de sua vigência, só seriam admitidos no exercício da profissão, professores

---

<sup>13</sup> Para Gatti (2003) são cinco dimensões cuja consideração se faz necessária à definição de uma proposta de formação continuada: a da especialidade, a didático-pedagógica, a pessoal e social, a expressiva-comunicativa, a histórico-cultural.

<sup>14</sup> No Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), elaborado a sob os ditames da Conferência de Jomtien (1990), o Brasil assume o compromisso de garantir a educação para todos, com prioridade para Educação Básica.

<sup>15</sup> O art. 61 determina sobre o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço; o art. 62 define o nível superior como a formação necessária para o exercício do magistério nas séries iniciais e na educação infantil; o art. 67 indica elementos significativos para a valorização da formação docente. A diretriz do art. 62 é reforçada pelo artigo 87, segundo o qual cabe aos Municípios, Estados e à União “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância (BRASIL, 1998).

com nível superior; mesmo as expectativas mais animadoras, já previam dificuldades para a efetivação de tal meta.<sup>16</sup>

Outra faceta a ser considerada na análise da evolução das políticas de formação docente no Brasil é a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com a função de organizar e controlar os investimentos no ensino fundamental (BRASIL, 1998). A Lei<sup>17</sup> 9.424/96, que criou o FUNDEF, determinou que, nos cinco primeiros anos, parte dos recursos do Ensino Fundamental fosse destinada à formação docente. Em 2007, a Lei 11.494 de 20 de julho, substituiu o FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Profissional da Educação (FUNDEB) que amplia os investimentos educacionais, contemplando, também, a educação infantil e o ensino médio. Com relação à formação docente, o artigo 40 determina que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica”. Estabelece também, no parágrafo único deste artigo, que “Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2007).

Com base no que prescreve a legislação, programas de formação continuada de professores têm sido implementados, muitos deles com o apoio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada em 2004 pelo Ministério da Educação em parceria com Universidades Públicas. Esta Rede tem sua atuação orientada por alguns pontos que são também considerados na análise, aprovação e acompanhamento de

---

<sup>16</sup> O Plano Nacional de Educação de 2001 estabelecia, por exemplo, como meta para o decênio, ter pelo menos 70% dos docentes em exercício na educação básica com formação de nível superior, uma vez que, a expectativa de que todos tivessem tal nível afigurava-se impossível. Para alguns autores, entre eles Cordão (2007) e Dias-da-Silva (2007), ainda não foram desenvolvidos programas que consigam atender às necessidades do país. Mesmo as regiões mais desenvolvidas, que atingiram níveis elevados de capacitação de professores, ainda se encontram distantes da meta de 70% preconizada no Plano Decenal.

<sup>17</sup> Lei Nº. 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, na forma prevista no art.60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências (BRASIL, 1998).

propostas de formação continuada: 1) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual. 2) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico. 3) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento. 4) A formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia-a-dia da escola. 5) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente (MEC, 2007)

Apesar desse e de outros incentivos,<sup>18</sup> pesquisas têm demonstrado que os programas de formação continuada, ainda pouco contribuem para (re)significar a atuação docente. Para Gentili (1996), os programas são pacotes prontos e fechados, aplicados de modo uniforme a realidades diversas, ou seja, continuam a se apresentar como “sistema de treinamento rápido com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação” (p. 34). Estas características deixam ver sinais explícitos das políticas neoliberais que continuam a influenciar a formação docente no Brasil, apesar da resistência de vários grupos e movimentos da sociedade civil.<sup>19</sup> Mais recentemente, manifestações da sociedade organizada, a favor da escola pública de qualidade se fizeram ouvir: documentos são divulgados enfatizando a importância da formação do professor e a necessidade da definição de novas políticas para esta formação. (ANFOPE, 2004). Apesar desta mobilização, no entanto, as políticas ainda vêm sendo implementadas de modo

---

<sup>18</sup> Por exemplo, a Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, estabelece a Concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica: Art. 1º - Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade à distância, que visem; I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior; II - à formação continuada de professores da educação básica; III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (BRASIL, 2006).

<sup>19</sup> A exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, dentre outros, têm lutado contra as políticas neoliberais e a favor da educação pública de qualidade. Nos anos de 1980 e 1990, promoveram debates em prol de uma política global de formação docente, incluindo nas discussões a questão dos planos de cargos e salários e ainda condições de trabalho (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2000).

distorcido, fragmentado e sem continuidade. Tal constatação dá atualidade às considerações de Giroux (1987) quando este argumenta que as políticas educacionais de formação de professores ignoram as experiências e vivências dos docentes, tanto as pessoais quanto profissionais, negam validade a seus conhecimentos e práticas, mesmo quando sua importância é proclamada a nível dos discursos que atravessam ou dão forma a estas políticas.

Nesta mesma perspectiva, Marques (2006, p. 119) ressalta que os programas de formação de professores ainda não proporcionam “um campo de atuação autônoma, através de estudos críticos que envolvam a análise dos pressupostos ideológicos presentes na atualidade e reflitam sobre os movimentos sócio-históricos que acontecem”. A maneira distanciada do contexto escolar que caracteriza a organização e implementação dos programas impossibilita que o professor encontre soluções para os problemas que encontra em sua prática pedagógica.

Qualquer ação a ser desenvolvida em nome da melhoria da educação não pode deixar de lado, o ambiente no qual as relações acontecem: é na escola que conhecimentos são construídos e experiências socializadas; e na escola que se atualizam tempos e espaços que, aparentemente lhe são estranhos. Neste sentido, cabe refletir a escola enquanto espaço de formação continuada.

### **2.3 A escola como espaço da formação continuada.**

A escola, como um lugar de conhecimento e de troca de experiências, possibilita aos sujeitos se perceberem enquanto cidadãos. Neste ambiente é possível compartilhar vários sentimentos. Reações diante de sucessos, fracassos, angústias, ansiedades, problemas podem ser entrevistadas nas reações de professores, gestores, coordenadores, discentes, dentre outros. Formas de agir e de reagir, ritos e regras, interditos e saberes próprios vão caracterizar a singularidade daquele espaço. Só quem dele compartilha consegue ter



acesso a seus códigos e linguagens: ainda que as escolas possam ser muito parecidas, uma não é igual à outra.

Quando falamos da formação continuada é importante refletir sobre a escola na quais estes professores desenvolvem sua ação; é neste ambiente que convivem e, pelo domínio comum de códigos e linguagens, podem estabelecer trocas, compartilhar experiências (MOSCOVICI, 2003). Para Marin (2004) na formação continuada, o processo de construção de conhecimentos, facilitado pelo diálogo e pela articulação de informações de diferentes ordens, tomaria como base a reflexão sobre a prática pedagógica concreta dos participantes. Deste modo, os professores poderiam encontrar respostas para os problemas enfrentados no cotidiano da própria escola.

Tornando-se espaço de formação, a escola pode rever refletir e reconstruir sua cultura; Seus membros podem repensar suas ações e desenvolver um trabalho coletivo de debates, discussões e descobertas (CARVALHO, 2006). Práticas segregadoras, excludentes ou repressoras, por exemplo, podem na discussão coletiva e nas trocas que se estabelecem ser conscientizadas e desconstruídas, dando lugar a atitudes autônomas, reflexivas e críticas. Este dinamismo, que deixa de se caracterizar como um momento para se definir enquanto processo, contribui para o fortalecimento do espaço pedagógico, para o espírito de coletividade e colaboração. A continuidade destas experiências, ao redefinir a cultura da escola torna-a mais democrática e convicta da importância do professor enquanto profissional, pessoa e cidadão.

Autores como Garcia (1995) Marin (2000) Pimenta (2000) Misukami(2004) e Imbrenón (2005) argumentam a favor de que a formação continuada seja desenvolvida no próprio ambiente da escola e em caráter processual. Pretendem, com isto, que se estabeleça um pacto de co-responsabilidade entre os docentes, garantindo a retro alimentação do processo, em benefício de toda a comunidade escolar. Neste sentido, os problemas levantados

na formação poderão ser discutidos melhor e as soluções encontradas terão maior nitidez, pois serão fruto do trabalho de uma equipe na qual todos sentem a necessidade de mudanças. Esse espírito de coletividade, de colaboração, de democracia, que as escolas precisam resgatar, e que a formação continuada pode proporcionar. Adotar a escola como espaço de formação, entretanto, não significa uma simples transferência de lugar; requer uma reavaliação das ideológicas, das atitudes e das crenças que dão forma e justificativa a muitos programas de formação. O dinamismo de participação que gera contribui para a socialização de informações e experiências de diferentes ordens, o que pode encaminhar à definição de novas formas de pensar e de agir pelos indivíduos e grupos que integram a comunidade. Ou seja, a formação continuada centrada na escola estimula não apenas os professores a uma reflexão sobre suas ações, mas também os gestores, coordenadores pedagógicos, dentre outros, rumo a uma prática mais colaborativa e crítica. (ARAÚJO, 1998; NOVAIS, 2000)

A formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritário em relação a outras ações formativas. É mais que uma simples mudança do lugar em que ocorre a formação. (...) pretende desenvolver paradigmas colaborativos entre os profissionais de educação (...) baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa – ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam (IMBERNÓN, 2005, p. 85).

Outro aspecto considerado por Marques(1993) é que a formação centrada na escola contribui para reforçar lideranças numa dada coletividade e desenvolver o gosto e a valorização do trabalho em grupo. Isto porque acentua os vínculos entre os docentes dando-lhes uma dimensão de co-responsabilidade. Esta vinculação sustenta-os em sua prática, leva-os a rever seu fazer e a descobrir eventuais apoios. Note-se, entretanto, que a formação centrada na escola, não significa que esta se isole dos conhecimentos produzidos nas universidades.

Este conjunto argumentativo pretende mostrar que os professores não são meros executores de técnicas ou tarefas, mas sujeitos e autores das ações. Logo, suas comunicações e condutas são orientadas pelos sentidos que atribuem aos objetos que os mobilizam, tendo em vista suas pertencas e referências, sua história e sua cultura, suas experiências e seus afetos. Crenças, valores, experiências e tradições contribuem assim na definição de suas práticas como em sua redefinição. Como referente de todas estas proposições está o outro, os outros, o Outro com quem ele se descobre.

### **2.3.1 Distorções da formação continuada e atuação docente**

A busca pelo ensino de qualidade não depende, apenas, da competência e da boa vontade dos professores em participar dos eventos, mas acima de tudo da qualidade e da eficiência dos programas de formação que precisam está articulado para atender as necessidades dos docentes. Entretanto, nos últimos anos, tem sido possível observar, segundo os documentos oficiais<sup>20</sup>, que os programas de formação continuada têm se configurado como eventos pontuais<sup>21</sup>, que pouco contribuem para (re) significar a prática do professor (BRASIL, 1999).

Kramer (1989) aponta duas estratégias que comprometem a eficácia desses programas: a primeira caracteriza-se por treinamentos realizados por multiplicadores; esta estratégia é utilizada para introduzir inovações educacionais definidas em “pacotes” planejados e elaborados por um grupo e executado por outros; estes “pacotes” chegam ao professor de forma simplificada ou fragmentada; a segunda estratégia caracteriza-se como “encontros de vivências” que visam questionar os valores e preconceitos dos docentes, tendo como cerne os aspectos sociais e afetivos. Para a autora, esses tipos de ações apresentam dois problemas: primeiro é a visão dicotômica sobre a prática pedagógica e segundo é o

---

<sup>20</sup> Referenciais para formação de professores.

<sup>21</sup> São palestras, oficinas, seminários, cursos oferecidos de maneira estanques, pontuais sem oportunizar ao professor uma reflexão sobre sua prática.

distanciamento da realidade docente. Nestes dois grupos de estratégias encontram-se: palestras, debates, conferências, seminários etc., desenvolvidos de forma esporádica atendendo ao interesse dos sistemas superiores e esquecendo da valorização pessoal e profissional do professor.

Outro aspecto que chama a atenção nesses programas é o custo oneroso para o sistema de ensino, pois o quadro de especialistas nem sempre tem disponibilidade de tempo, o que impossibilita a realização dos cursos nos horários mais convenientes ou nos locais de trabalho dos professores. Note-se que, embora muitas vezes esses profissionais tenham uma base teórica inquestionável, com frequência desconhecem a realidade das escolas (KRAMER, 1989). Para Nóvoa (1991) um dos elementos que compromete a eficácia dos programas é a concepção adotada: capacitação, adaptação, reciclagem ou atualização; ainda segundo este autor, a maior parte é direcionada ao professor, como se o mesmo atuasse isoladamente, esquecendo ou omitindo a escola enquanto coletividade.

Em nossa análise, esta concepção dá pistas sobre conjuntos de informações que continuam a considerar a relação professor-aluno de modo isolado dos contextos em que se insere e dos interesses que a circundam e atravessam. No crivo destas informações, estão valores, modelos e símbolos que ratificam a qualidade do ensino como conseqüência direta e exclusiva da melhor atuação do professor, a qual, por sua vez, decorre da qualidade de sua formação. São deixados de lado, não só outros atores que fazem parte da escola, assim como elementos externos interferem na prática pedagógica e as diversidades culturais em interação nestes espaços, mas, sobretudo, a efetiva prioridade atribuída à educação escolar no jogo de interesses que regem a totalidade social mais ampla. Diante dessas distorções, ao invés da formação continuada servir como espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de experiência, de reflexão do fazer pedagógico, de construção de competências, serve para produzir professores cansados e desmotivados, que não conseguem acompanhar os ritmos dos

cursos (realizados, em geral, nos finais de semana, em horários incompatíveis, fora do local de trabalho). Como disse um dos sujeitos desta dissertação, as formações visam atingir um aspecto do interesse de alguém, não a melhoria do trabalho do professor como um todo:

Os cursos não têm contribuído para melhorar a prática do professor, pois são muito técnicos! Eles instruem o professor para o conhecimento daquele método, mas não para ti da/dar um caminho aplicável com os alunos (P.3).

Cabe assinalar que críticas relativas a distorções nas práticas de formação podem ser encontradas em discursos oficiais, como por exemplo, na série de documentos de orientação ‘Referenciais para a Formação de Professores’ (BRASIL, 1999) originário do MEC. Segundo a argumentação destes documentos, a eficácia da formação continuada fica comprometida, sobretudo, pela: a) atribuição de prioridade ao exercício profissional, esquecendo dimensões, como: condição de trabalho, recursos, salários, etc.; b) desconsideração de aprendizagens anteriores; c) consideração exclusiva dos docentes, desconhecendo e desconsiderando a comunidade escolar, o que os isola das relações e práticas próprias à cultura deste espaço; d) omissão em ouvir os professores, seja antes, seja no desenrolar do trabalho; e) marca pontual, sem a previsão de continuidade ou de formas apoio sistemática atribuída à formação. Tais orientações documentais, no entanto, convivem com práticas nas quais permanece o que é criticado, inclusive com a aprovação de projetos e aporte de recursos para sua viabilização. Esta aparente contradição, ao ratificar a continuidade da presença de sinais assinalados anteriormente, deixa entrever o que Moscovici (2001) considera como o convívio entre a novidade e o já arraigado, no dinamismo de mudanças nos sentidos atribuídos a um dado objeto social.

As inadequações dos programas de formação continuada estão associadas a diversos aspectos<sup>22</sup>, da organização ao gerenciamento, porém não é a função deste trabalho detalhá-los, mas ressaltar que a falta de articulação política contribui para agravar tal situação. Essas questões interferem diretamente na eficácia dos programas, cabendo aos órgãos competentes assumirem suas responsabilidades, reavaliando suas ações, pois medidas paliativas não contribuem para (re)significar a prática docente, nem, tão pouco, para melhorar a qualidade do ensino.

Os insucessos dos programas de formação, na maioria das vezes, são atribuídos aos professores que os cursaram. Estes carregam sobre os ombros um duplo peso: o da responsabilidade pelo fracasso escolar de seus alunos e o de seu próprio fracasso enquanto alunos. Cabe ter presente a argumentação de Sacristán (1995)

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontecem nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do “posto de trabalho” do professor se submetem, encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel estabelecido ( p. 72).

Ao longo desta dissertação, analisaremos melhor como, em algumas situações, os sujeitos chegam a incorporar os discursos circulantes que os culpabilizam. Neste momento apresentaremos apenas trecho de um depoimento, a título de ilustração:

Tem professor que não tem compromisso... São convidadas para participar dos cursos e não vão.... [...] e aí os alunos, coitados! Não podem aprender (P9)

---

<sup>22</sup> (...) falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema; descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro; falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação; inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para a formação em serviço; falta de planejamento e articulação entre as ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível (BRASIL, 1999).

Se o aluno não aprende, a culpa é do professor, que não soube ensinar...

Se os eventos escolares não surtiram efeito, a culpa é do professor que não se empenhou....

Se os programas de formação falharam, a culpa é do professor que não participou...

Frases como estas são constantes no campo educacional: os méritos são atribuídos aos gestores e outros atores e o fracasso escolar recaem sobre os professores. Segundo Esteves (1991b, p. 140) uma parte da sociedade, dos meios de comunicação e dos governantes “chegam à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis directos pelo sistema de ensino, são também os responsáveis directos por todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males nele existentes”.

Estudos desenvolvidos por alguns autores, dentre os quais, Dias- da - Silva (1992 e 1994) e Giovanni (1995) mostram que, ao mesmo tempo em que adotam posturas autoritárias, os professores se vêem desamparados e sem saída, com o fracasso dos alunos. Comparando-se a outros profissionais, ele se sente diminuído: enquanto, em diferentes oportunidades e veículos, se proclama o valor e a importância do professor, os salários, os planos de carreira, as condições de trabalho, a valorização social negam na prática o que é afirmado nos discursos.

[...] a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influencia mais gerais (políticas, econômicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, a formação de professores e na regulação externa do trabalho docente (SACRISTÁN, 1995, p. 68).

Esses aspectos têm contribuído para o desinteresse dos professores em relação aos programas de formação, em virtude dos mesmos, serem, muitas vezes, repetitivos, não

contemplarem questões do cotidiano escolar, nem redundarem em melhoria salarial, como argumenta um dos sujeitos desta pesquisa:

Mesmice. Chega lá, se apresenta: Como é o teu nome?... Como é o seu?... Agora, vamos fazer uma dinâmica... Aí dá uma apostila... Aí lê a apostila. Quem entendeu, entendeu, não sabe? (Pausa) Agora vamos fazer uma dinâmica! Tu pula prá cá, tu pula prá lá, tu vem para cá e ela pra lá.... Aí tá na hora da merenda: Vamos merendar!... Volta de novo... Aí explica o que você já entendeu, há muito tempo!... Lá, lá, lá, lá... Ai diz: amanhã traga uma dinâmica de casa! (Pausa) É tudo sempre a mesma coisa! Nada muda... (P.10).

Os anseios, angústias, crenças e necessidades do professor parecem não encontrar eco nestes cursos, dada a ausência de sua voz na elaboração dos programas. Esta desconsideração impulsiona e alimenta o desinteresse, o descontentamento e mesmo a irritação com os cursos, como podemos observar em suas falas:

A gente chega para debater e já está tudo pré-elaborado... Você chega lá para se adequar não para dar sua opinião ou divergir de alguma coisa (P12).

Eu me recuso a participar de um curso onde uma pessoa vai me tornar mais medíocre na minha sala de aula!... Mais atrasado!... Mais parado! (P4).

Para Giroux (1997) dar voz ao professor é percebê-lo enquanto sujeito pensante e intelectual. É reconhecer seus valores, suas ideologias, suas crenças que dão significado à sua história. É inconcebível, portanto, pensar a formação deste profissional sem ouvir sua voz e valorizar suas experiências. Ouvir o professor é dar oportunidade para possam ser discutidos os pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas, o que contribuiria para que se evitasse a adoção de estratégias de ensino frutos de modismos e possibilitaria o encontro de soluções colaborativas para os problemas. Dar voz ao docente é reconhecê-lo como sujeito da ação e não como executor de tarefas.



### **3. FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES E LIMITES**

O respeito e a valorização das diferenças tornaram-se desafios na sociedade atual e constituem condição necessária à convivência amistosa entre pessoas e culturas distintas. A educação pode ser uma das estratégias que possibilitam o encaminhamento desse objetivo, em virtude do seu espaço e suas finalidades.

Cada totalidade social institui a educação definida como adequada e necessária ao jogo de forças que a define naquele espaço e naquele tempo. É a partir da transmissão dos saberes construídos socialmente, que a educação ajuda a legitimar e a constituir os tipos de sociedades existentes. Educação supõe troca, reprodução, apropriação e criação de conhecimentos, práticas e relações. Isso não significa, no entanto, que toda proposta de educação pressuponha desenvolvimento para a pessoa, pois os conceitos de educação e desenvolvimento estão alicerçados em valores, crenças, tradições e culturas dos grupos que a propõem.

Educação e desenvolvimento são construções simbólicas, representações calcadas em valores adquiridos nas interações e experiências sociais que ocorrem nas relações grupais e intergrupais. Essas representações ou sentidos atribuídos aos objetos variam de acordo com crenças, idéias, valores e práticas que definem pertencas e referências dos grupos

em questão. A educação é definida por valores, nos quais se ancoram os sentidos sociais que lhe são atribuídos caracterizando, por tanto, diferenças, ou seja, diferentes formas de a considerarem e a seus processos. A maneira pela qual as pessoas são vistas, suas peculiaridades aceitas e suas pertenças consideradas, numa dada totalidade social, torna possível perceber as diferentes forma de educação e sua relação com a inserção social.

A educação enquanto espaço inclusivo possibilita o acolhimento de todos os sujeitos independente de crenças, raça, gênero, cultura e deficiência. O respeito e a valorização das diferenças tornam-se condição indispensável, em uma sociedade que busca a inserção social de todos os grupos historicamente excluídos, em particular das pessoas com necessidades educativas especiais (NEE). Atitudes preconceituosas e discriminatórias perpetuadas pela escola, ao longo dos anos, passam a ser questionadas no modelo inclusivo de educação que busca o respeito e valorização das diferenças como caminho possível para exercício da cidadania de grupos excluídos, essa discussão é retratada no primeiro tópico deste capítulo que visualiza o modelo inclusivo como espaço das diferenças.

A educação especial enquanto espaço da educação inclusiva é temática que cabe ser desenvolvida nesta perspectiva. As atribuições delegadas a essa modalidade de ensino, com a inclusão, vão ao encontro dos novos caminhos traçados pela escola para garantir incluso educacional e social dos alunos. As resistências em torno da inclusão são focalizadas sob dois aspectos: primeiro refere-se à representação excludente da pessoa com NEE, resultado da sua trajetória de discriminação e o segundo, é a escola enquanto espaço de alunos idealizados o que impossibilita agregar as diferenças.

O modelo inclusivo impulsiona mudanças no sistema educacional, principalmente, na atuação docente, que se encontra diretamente ligada aos alunos. A formação do professor em tempos de inclusão é abordada a seguir quando discutimos as mudanças necessárias a serem implementadas nos programas de formação, a fim de

possibilitar ao professor condições para atuar com a singularidade dos alunos. Nessa perspectiva, a ênfase é dada à formação continuada, como um dos caminhos possíveis para a concretização de tais condições.

### **3.1 Educação inclusiva: um olhar para as diferenças**

A educação, em uma dada sociedade, existe de acordo com os interesses dos grupos dominantes que, com ela, ratificam e propagam seus valores, suas idéias, suas representações, seus interesses. A educação não é, portanto, neutra, mas uma questão política, envolvendo relações de força numa dada totalidade social. Não se esgota na escola.

A educação é um processo amplo, que envolve o homem todo e todo homem no concreto de seu viver e de seu fazer. Somos todos aprendizes e ensinantes, numa interlocução com o outro, presente ou suposto, pela qual, no concreto, saber e fazer integram-se à dinâmica do viver, com apropriação e expressão. A cada momento, no gesto aparentemente banal ou na conduta organizada, nos encontros ou desencontros, vitórias ou fracassos, tanto quanto no que vemos, lemos, ouvimos ou sentimos, vai sendo viabilizado um longo processo educativo, a um tempo pessoal e social, um aprender em aprenderes (MADEIRA, 1998, p. 241).

À educação informal, que atua na construção e consolidação dos saberes do cotidiano, não é dada muita importância, enquanto é possível constatar uma supervalorização da educação formal.

Os saberes alicerçados na prática cotidiana são orientados por representações, que imbuídas de crenças e valores vão direcionar o que é bom, e as condições consideradas como de bem-estar para indivíduos e grupos. Esse estado de bem estar evolui ao longo do tempo e dos espaços, ou seja, o que é bom para determinada cultura pode não ser para outra, portanto, generalizar significa negar as construções simbólicas das culturas envolvidas. O saber do viver atravessa a vida da escola sem que esta se dê conta. Este saber caracteriza-se

como conjuntos de representações que atravessam as relações e práticas escolares ainda que não sejam sistematizáveis, pois a vida não é sistematizável (MADEIRA, 1998).

O conhecimento científico ou saber sistematizado, por sua vez, cujas bases de acesso ficam sob a responsabilidade da escola e sua transmissão é declarada como função sua, é atravessado, também, por valores, modelos e crenças próprias aos grupos que o dominam ou a quem cabe sua salvaguarda e transmissão. A aquisição deste conhecimento não acontece mecanicamente, mas se processa pelas relações e práticas nas quais as pessoas interagem e trocam idéias permeadas de valores, sentidos que atribuem um a outro e ao mundo; assim sendo, as relações, no caso da educação inclusiva, são moldadas por valores, modelos, e símbolos que a escola atribui aos alunos, a suas famílias, aos grupos a que pertencem, dentre outros.

A educação produzida no espaço escolar, muitas vezes, não oferece às pessoas a chance de problematizar, questionar e de se perceber enquanto sujeito histórico; ou seja, muitas vezes, a instituição que deveria ser percebida como espaço de emancipação dos seres humanos mostra-se o oposto, destacando sempre a distinção entre seus membros. Estes se vêem mais e mais distantes de seus grupos de pertença, tendo que conviver com atitudes que reforçam, diariamente, o abismo entre si e os que detêm o capital cultural, concebido pela sociedade como o mais relevante e dominam a linguagem e as formas de pensamento reconhecidas e valorizadas (BOURDIEU, 1999).

A escola é instrumento da totalidade social na qual se insere. É instituída de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos que assim a definem. Sendo um espaço que reúne pessoas, ela estará necessariamente, abrangendo diversidades, que serão trabalhadas de acordo com os valores e interesses daquele grupo. A escola, ao congregar grupos com representações diferenciadas, não está isenta deste jogo de poder. Neste sentido, assume a função de ratificar a distinção, enquanto por vezes proclama o inverso.

Na prática escolar a valorização do conhecimento não se faz como um discurso neutro e descompromissado, mas sim, como discursos comprometidos com interesses dos grupos que a instituem e lhe dão sustentação. No que concerne à conduta dos alunos, observa-se a valorização daqueles que pouco incomodam, que não questionam, que executam tudo o que lhes é demandado, num silenciamento que pode até soar como acomodação, pois ratifica o pensamento de que os educadores detêm o poder, restando aos educandos ser o depósito de verdades absolutizadas (FREIRE, 2001).

Essa escola excludente, que não valoriza as diferenças, que reforça distinções entre classes, perdurou ao longo da história, tornando natural que alguns segmentos da sociedade não a frequentassem, pois eram considerados previamente como incapazes de aprender. Essa postura preconceituosa e discriminatória, ainda hoje continua a excluir indivíduos e grupos menos favorecidos econômica e socialmente. A exemplo do que ocorrera no período colonial, apenas a elite privilegiada tinha acesso à educação formal sendo negado esse direito ao restante da população. Esta só passou a ter acesso ao ensino formal quando foi conveniente aos interesses dos grupos dominantes.

A negação de acesso ao ensino formal ratificou, portanto, a discriminação contra os que não possuíam certo grau de instrução, os quais, agregados aos índios, negros, mulheres, deficientes e outros, ampliaram a classe dos menos favorecidos, quadro que parece perdurar até hoje (D'ADESKY, 1998). Para Mantoan (1998) as ações excludentes e segregacionistas só fazem reiterar as desigualdades sociais no país, que antes excluía baseado nas condições biológicas de nascimento, e hoje exclui com base nas condições sociais e econômicas que determinam as relações e as subjetividades.

Para reverter essa situação, o acesso e o desenvolvimento do processo educacional aparecem como caminho possível à superação dessas questões, pois se configuram como uma forma de emancipação social, para os cidadãos excluídos e menos

favorecidos. Segundo Adorno (2000) a educação possibilita a reflexão, a crítica, sendo a única capaz de alterar o quadro de estagnação e produtor de estereótipos. Entretanto, Brandão (2005) argumenta que a educação, meio e apoio para mudanças sociais, quando se torna estratégia de domínio de uns sobre outros, agudiza contrastes e acirra desigualdades regionais e globais.

O sistema educacional brasileiro, espelho dessas desigualdades, ancora-se em símbolos, valores e padrões capitalistas. Prioriza uma educação dita universal e homogênea, negando ou deixando de lado a pluralidade cultural. A escola funciona como transmissora e fonte de alimentação das idéias dominantes. Os saberes apresentados não admitem contradições, servindo para ratificar o status quo. Neste sentido, as diferenças, as desigualdades sociais, os preconceitos são escamoteados em nome de uma pseudo-homogeneidade. Tal situação desfavorece as trocas e os contatos entre os que se encontram no espaço escolar. Contatos imprescindíveis para que possam se formar as mudanças, tão necessárias à constituição do sujeito enquanto cidadão (BATISTA, 2001).

Contrapondo-se a essa postura excludente, foi ganhando espaço no cenário mundial a perspectiva da educação inclusiva, fortalecida pelo conjunto de proposições apresentadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. As propostas dessa Conferência pautam-se no respeito e valorização das diferenças, tendo como meta a universalização da educação básica para todos. O termo 'diferenças' é aqui entendido não como hierarquização, mas como uma alteridade; trata-se do outro, aquele que não se confunde com o eu, mas é igual a ele e permite a este eu afirmar-se enquanto ele próprio (o outro) se afirma (MADEIRA, 2001).

A educação inclusiva tornou-se gradativamente um movimento social amplo, visando o acesso de todos aos bens e serviços sociais. Propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de conceber

a educação (MANTOAN, 2006). Essa desigualdade de tratamento implica que cada indivíduo seja atendido de acordo com suas necessidades e possibilidades, o que sobrepuja uma falsa afirmação de igualdade. Sob esse prisma, a educação possibilitaria aos indivíduos tornarem-se mais humanos, na medida em que falando, ouvindo e questionando, estariam cada vez mais inseridos em situações de crescimento, não apenas acadêmico, científico, curricular, mas, acima de tudo, capazes de atuar crítica e criativamente no cotidiano com o outro.

A questão da educação inclusiva não se relaciona apenas a pessoas com necessidades especiais, mas se associa, também, às reivindicações de grupos historicamente excluídos, como mulheres, afro-descendentes, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros. Tem por desafio oportunizar a todos, sem discriminação e preconceito, o acesso à escola e ao domínio do saber socialmente valorizado, como condição para o exercício da cidadania.

A escola para todos não se sustenta, por conseguinte, na idealização da uniformização de todos em nome de uma igualdade abstrata e de direitos desvinculados do concreto. A escola para todos firma-se no princípio da diferença que precisa ser valorizada e respeitada. Ao reconhecer que os indivíduos apresentam desigualdades sejam elas naturais (produzidas pela natureza) ou sociais (produzidas pelas relações econômicas, religiosas, políticas etc..), a escola poderá adotar ações e definir estratégias que possibilitem a eliminação das desigualdades sociais, e integre as produzidas pela natureza em seus processos, sem hierarquizar indivíduos por seus atributos (BOBBIO, 1997).

A igualdade de oportunidades, tão preconizada em alguns contextos, não resolve os problemas das diferenças, pois não consegue alcançar o campo das desigualdades naturais e sociais<sup>23</sup>. Assim sendo, muitas vezes, torna-se perversa ao garantir o acesso de

---

<sup>23</sup> Cabe esclarecer que o termo “igualdade de oportunidades” (Equal Opportunity Act) faz parte das ações afirmativas criadas pelo governo americano, apesar da resistência de muitos, para garantir a inclusão do negro,

alunos com NEE, por exemplo, ao sistema regular de ensino, obrigando-os a seguir as mesmas etapas de aprendizagem, ainda que tendo conhecimento da especificidade de suas necessidades e sem apoiá-los devidamente e a seus professores.

As políticas educacionais mundiais encontram-se atreladas a um projeto de modernidade que se ancora no discurso de igualdade e liberdade para todos, situado de modo abstrato, ao mesmo tempo em que se tenta domesticar as diferenças enquadrando-as em um padrão de comportamento pré-determinado. Para Silva (2000) antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é produzida. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença precisa ser questionada e discutida, pois é contraditório falar em educação inclusiva quando se está preso a modelos educacionais elitistas, que pregam a homogeneidade.

Para Moscovici (1978) todo processo de mudança ou evolução nas representações se faz na contradição e no conflito, não na acomodação e no consenso; logo, é importante captar indícios desses conflitos, pois por eles se pode apreender um dinamismo na configuração do objeto. As escolas brasileiras, por estarem presas a modelos de educação homogênea, enfrentam grandes dificuldades para atender e garantir o direito de todos à educação. As peculiaridades de regiões menos desenvolvidas economicamente, por exemplo, muitas vezes não são consideradas nos currículos, nos livros didáticos, nos sistemas de avaliações nacionais. A constatação da existência de escolas com salas climatizadas,

---

assegurando-lhe o direito ao emprego, à educação, à moradia, ao voto, ou seja, a todos os aspectos da vida. Dentre os contextos que geraram a promulgação deste conjunto de ações cabe destacar, no campo educacional, o posicionamento do Tribunal Superior dos Estados Unidos que, em 1954, considerou inconstitucional o sistema dual de educação vigente. Para fazer cumprir a determinação legal os tribunais federais, diante da indignação dos governos estaduais e secretarias de educação, criaram ações, dentre as quais a utilização de ônibus específicos para transportar alunos de uma raça para escolas nas quais a população era de raça diferente. Tal estratégia impulsionou críticas e movimentos de revolta, o que levou o Congresso a promulgar a Lei das Oportunidades Iguais (Equal Opportunity Act) em 1974. Tal disposição legal manteve-se em vigor até o governo de Ronald Reagan (1981). Para os críticos, tais ações afirmativas não passavam de uma “discriminação ao contrário”, pois a questão da raça, que não poderia ser mais usada para excluir, passava a ser critério de avaliação para integração à vida americana. As estatísticas mostraram que os progressos de inclusão social para minorias foram insignificantes. (FERNANDEZ, 1997).



laboratórios de informática e materiais didáticos atualizados confronta-se com a de escolas nas quais os únicos recursos didáticos são o quadro, o giz e o papel carbono. Nesses casos, as diferenças são classificadas e hierarquizadas num movimento de naturalização que as cristaliza.

Trabalhar num enfoque inclusivo não é apenas delegar espaço, mas oferecer condições ao aluno para prosseguir seus estudos, sem o receio de sofrer discriminação por suas características, quaisquer que sejam. Para Sánchez (2005) a educação inclusiva pode oferecer uma visão estrutural e cultural necessária para reconstrução de uma escola pública que atenda as exigências do século XXI.

Não podemos perder de vista, que a educação inclusiva é uma questão construída socialmente, fruto das reações de grupos excluídos e de outros que se associaram às proposições defendidas pelas minorias: mulheres, negros, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência e outros que, impossibilitados de frequentar a escola sob a justificativa da incapacidade, lutaram para garantir o direito à educação e à cidadania. Entretanto, as barreiras enfrentadas são inúmeras, principalmente para pessoas com necessidades especiais, que travam uma batalha para garantir o acesso e a permanência no sistema de ensino regular.

### **3.2 Educação especial: um espaço da educação inclusiva**

A proposta da educação inclusiva impulsionou mudanças em todos os segmentos educacionais, principalmente na educação especial que ganhou novos olhares: deixou de ser um segmento isolado do sistema regular de ensino, para se tornar uma modalidade a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos portadores de necessidades especiais (LDBEN 9394/96. Art. 58). A inclusão propõe uma educação sem exceção: todos devem ter acesso à vida acadêmica, em escolas regulares e em

classes comuns nas quais os trabalhos pedagógicos contemplam a todos, sem discriminações (CARVALHO, 1998). Sobre essa questão Blanco (2005) chama atenção para fato de que milhares de crianças e jovens, com ou sem deficiência, na América Latina e Caribe, ainda não têm esse direito garantido.

A educação para todos implica no direito de todos freqüentarem a escola de sua comunidade, participando das atividades juntos com seus companheiros e tendo acesso a um currículo comum, quando possível. Nesse contexto inclusivo, a educação especial passou a assumir dupla função: a) tornar acessível às escolas do sistema regular de ensino, os conhecimentos (teóricos e práticos) da educação especial, uma vez que, com a inclusão de alunos com NEE, os professores e a comunidade escolar necessitam desses conhecimentos; b) a educação especial precisa, também, disponibilizar recursos e serviços educacionais especializados, quando o ensino regular não tiver condições de contemplar tais demandas em seu currículo (PRIETO, 2006).

Um marco referencial na inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, em parceria com a UNESCO. Essa conferência contou com a presença de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais que, em conjunto, reafirmaram os compromissos assumidos em Jomteim (1990), reconhecendo a urgência da inclusão das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Na ocasião, foram definidas algumas propostas e recomendações a serem implementadas pelos países participantes.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup>A Declaração de Salamanca apela aos governos para a concessão de: maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independente das diferenças ou dificuldades individuais. [...] as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem e ritmo de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos. (UNESCO, 1994, pp. 04-11).

Em consonância com a Declaração de Salamanca, o Brasil, em 2001, promulga as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que, em seu parágrafo II do Artigo 8º, reforça que as escolas regulares devem prover a distribuição dos alunos com NEE nas diferentes classes, “de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade” (BRASIL, 2001, p.71). Esse convívio com as diferenças fomenta a solidariedade entre todos os alunos, contribuindo para aflorar uma educação plural, que valorize as crenças, costumes e culturas dos diferentes grupos que fazem parte da escola.

A partir destas e de outras determinações, as escolas têm enfrentado mais um desafio: incluir, com êxito, crianças com NEE no sistema regular de ensino. O enfrentamento deste desafio não tem sido fácil, pois, as experiências e práticas que se foram generalizando ao longo do tempo, encontram-se pautadas em modelos de aprendizagem e de ensino que reforçam a homogeneidade o que contradiz as novas orientações e propostas: os documentos prescrevem mudanças seja na estrutura física, seja na organização curricular ou na prática em sala de aula para atender aos alunos com NEE.<sup>25</sup>

Subjacente à perspectiva da educação inclusiva está o respeito e a valorização das singularidades dos sujeitos. A escola, ao compreender que os alunos apresentam culturas, valores, símbolos e crenças diferenciados, passa a questionar seus tradicionais modelos de

---

<sup>25</sup>Alguns exemplos retirados do documento da UNESCO que indicam estas orientações: “O currículo deve adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa; crianças com necessidades especiais podem carecer de apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular, sem que isto implique na necessidade da formulação de um currículo diferente. O conteúdo da educação deve apontar para níveis elevados, de modo a permitir aos indivíduos uma plena participação no desenvolvimento e o ensino relacionar-se com as experiências dos próprios alunos e com assuntos práticos, de modo a suscitar-lhe a motivação para aprender; Para crianças com necessidades educativas especiais devem garantir-se diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima na classe regular até o programa de compensação educativa no âmbito da escola; Devem utilizar-se recursos técnicos adequados sempre que forem acessíveis, sempre que se justificar o seu uso para promover o sucesso educativo, no contexto do currículo escolar, e para ajudar a comunicação, a mobilidade e aprendizagem; Devem promover-se os conhecimentos e efetuar-se a investigação a nível regional e nacional, tendo em vista o desenvolvimento de sistemas de suporte tecnológicos apropriado às necessidades educativas especiais.(UNESCO, 1994.p. 22-23).

aprendizagem, encaminhando processos e práticas educativas que reconhecem as diversidades.

A proposta inclusiva defende uma educação eficaz para todos, ou seja, que contribua para erradicação das desigualdades sociais. Não defende apenas, a inserção dos alunos com NEE no âmbito escola, mas a sua participação plena na vida social. Assim sendo, supera a perspectiva da realização de ações esporádicas, sem continuidade, que se descaracterizam no tempo (SÁNCHEZ, 2005). A inclusão, enquanto sistema de valores não pode resumir-se a um conjunto de

[...] técnicas educativas medíocres, na medida em que toda comunidade educativa deve partilhar tais valores em todas as práticas e em todas as atitudes. Neste sentido, a escola assume-se como uma instituição social anti-discriminatória, na qual todos os estudantes, com ou sem problemas, integrados ou marginalizados, são acolhidos, na qual a exclusão é igual a zero, na qual todos se podem considerar proprietários dum bem social e dum sentimento comunitário profundo que é a integração total de todas as crianças na escola, independentemente da sua diversidade biossocial (FONSECA, 2004, p.45)

A educação inclusiva visa superar espaços segregadores que diferenciam pessoas por sinais que as inferiorizam em relação aos demais. Nesta perspectiva, a escola não pode apenas cuidar dos alunos com NEE, mas lhe compete prepará-los para a inserção na vida social, inclusive no mercado de trabalho. A complexidade de tal tarefa torna imprescindível, o envolvimento dos governos no sentido de oferecer apoio, inclusive financeiro, para concretizar as ações da escola, uma vez que a educação está assumindo função social, política e cultural.

A inserção dos alunos com NEE na rede regular de ensino, no entanto, não é algo simples de ser concretizado, principalmente quando estamos presos a um passado de exclusão. As resistências ao processo inclusivo estão ancoradas em valores e tradições que,

somente, aos poucos, nas novas experiências e vivências vão sendo reconstituídos e transformados.

### **3.2.1 Trajetória da educação especial: uma representação excludente da pessoa com NEE.**

A educação especial apresenta uma trajetória histórica marcada por concepções excludentes e segregadoras que estigmatizaram e rotularam, ao longo dos anos, as pessoas com deficiência<sup>26</sup>. As representações presentes na sociedade de hoje tomaram forma nessa trajetória, influenciando a aceitabilidade da inclusão social e educacional dessas pessoas. Para Glat (1995) a inclusão dos alunos com NEE não pode ser vista, apenas como uma questão de políticas públicas, pois se encontra ancorada “no significado ou na representação que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele”. (GLAT, 1995, p.17)

Na idade antiga, os deficientes eram exterminados ou abandonados, o que era aceitável pela nobreza que, preocupada com suas questões políticas e econômicas, relegava a maioria da população à condição de miséria. Tal situação não se modifica de todo com o apogeu do cristianismo, pois o povo continua sem acesso aos bens e serviços sociais, ainda que o deficiente não possa mais ser sacrificado. Entretanto, durante Inquisição, quando a igreja passa a exterminar seus opositores sob alegação de heresia ou de possessão demoníaca, os deficientes, principalmente mentais, sofrem perseguições, torturas e, até mortes. Este quadro sofre algumas alterações com a Revolução Burguesa, período no qual surgem novas concepções acerca do homem que, liberto dos preceitos religiosos, passa a se conduzir pelo que considera ‘o olhar da ciência’. A deficiência começa então a ser visualizada sob enfoque clínico, como doença incurável, e os deficientes, retirados do convívio de suas famílias, são tratados em asilos ou hospitais psiquiátricos. Tal concepção propagou-se e se manteve por

---

<sup>26</sup> A utilização termo deficiente aqui empregado, se faz em virtude do momento histórico.

aproximadamente oito séculos, impulsionando o surgimento de várias instituições especializadas que, sob o enfoque médico, passaram a dar assistência aos deficientes.

A primeira instituição desta ordem surgiu em 1770, em Paris, destinada ao atendimento de indivíduos “surdos-mudos”. Seu trabalho pioneiro serviu de modelo para outras instituições européias e do resto do mundo. No Brasil, só em 1854 foi criada a primeira instituição, denominada Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), seguida, três anos depois, do Instituto dos Surdos–Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (BUENO, 1999; MAZZOTA, 2005).

Essa concepção de que para a pessoa com deficiência era imprescindível o atendimento institucionalizado durou até meados dos anos 50 do século XX, período em que grandes acontecimentos mundiais se processavam, entre estes a Declaração dos Direitos Humanos (1948). A partir de então, progressivamente vão se intensificando movimentos em defesa das pessoas com deficiência e ganhando força abordagens integracionistas. A base da integração, neste caso, é a normalização, que procura oferecer aos indivíduos com NEE condições de vida semelhantes às do resto da sociedade, ou seja, as instituições especializadas ou escolas especiais deveriam oferecer serviços e recursos necessários para que os alunos adquirissem padrões de comportamentos mais próximos da normalidade. Neste sentido, foram instituídos grupos de especialistas que avaliavam os alunos para observar o que deveria ser modificado em seus comportamentos; de posse dessas informações, planejavam as intervenções e, dependendo do diagnóstico final, os alunos poderiam, ou não, ser integrados ao ensino regular.

O modelo integracionista<sup>27</sup> foi a primeira tentativa para tirar as pessoas com deficiência do isolamento das instituições especializadas; no entanto, apesar do esforço no

---

<sup>27</sup>Segundo Sasaki (1997) a integração ocorria de três formas: Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência, que conseguiam, por mérito pessoal, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas

sentido de promover uma aproximação entre uns e outros, suas práticas eram segregadoras, pois a tônica da mudança estava no deficiente que teria que apresentar padrões de comportamentos aceitáveis ao convívio social.

Neste contexto, classes especiais foram criadas nas escolas regulares para atender aos alunos que não estavam aptos a frequentar as classes comuns. Vale ressaltar que, mesmo os alunos adquirindo “competências” para serem aceitos nas classes comuns, não deixavam de frequentar as classes especiais, pois o currículo da escola não era flexível e não atendia às suas necessidades, cabendo a esse último ambiente cumprir tal função. Os alunos passavam mais tempo nesses espaços, do que nas classes comuns, o que dificultava a sua socialização com os demais.

A integração ao sistema regular estava subordinada ao desempenho e, dependendo do caso, um aluno poderia frequentar classe comum, classe especial ou, ainda, permanecer em instituições especializadas. Esta última destinação era a mais frequente, pois a maioria dos deficientes nunca chegava às classes comuns, por apresentarem limitações de desenvolvimento ou padrões de comportamento incompatíveis aos idealizados pelas escolas regulares. Subjacente a esta postura estava a convicção de que a convivência com os iguais não beneficia deficientes e atrasa os demais (ROCHA, 1997).

Segundo Prieto (2006) o modelo integracionista que se efetivou no Brasil, sofreu várias críticas, pois não respeitou algumas indicações básicas:

[...] não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as

---

e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade (escola comum, empresa comum, clube comum etc.); pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no processo de atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência; pela inserção de pessoas com deficiência em ambiente separado dos sistemas gerais, por exemplo: a escola especial junto à comunidade; classes especiais numa escola comum; setor separado dentro da empresa comum; horário exclusivo para pessoa deficiente num clube, etc.(pp. 34-35).

necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justifica pela necessidade do aluno, e sim por esse ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambiente exclusivo de educação especial por tempo determinado (Ibid, p.39).

A concepção integracionista retinha os alunos em instituições especializadas e classes especiais, quando seu atendimento deveria estar vinculado a um serviço que preparasse ou possibilitasse a sua integração nas classes comuns. A escola não se modificava diante das diferenças, pois se encontrava enrijecida na idéia da igualdade de oportunidades. Em conseqüência, os alunos foram categorizados, marginalizados, excluídos e encaminhados para diversas instituições, inclusive o ensino especial, explicitando, com clareza que se pretendia objetiva, que aqueles estudantes não tinham condições para responder às exigências da escola.

Nos meados dos anos 80 e início dos anos 90, começa um movimento conduzido por pais, profissionais e deficientes que lutam contra uma educação especial que segregava a maioria do ensino regular, embora proclamasse trabalhar pela integração escolar. Uma das primeiras experiências de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular foi nos Estados Unidos com o movimento denominado “Regular Education Initiative” (REI); seus precursores ressaltavam a necessidade de unificar o ensino especial e regular, por considerarem o primeiro ineficiente. O REI lutava pelo desaparecimento da educação especial compensatória, defendendo um sistema educacional único para todos. (SÁNCHEZ, 2005). A força deste movimento muito contribuiu para a disseminação, no mundo todo, da proposta de inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino; no Brasil, dentre seus adeptos, cabe destacar: Sasaki (1997); Batista (2001); Mantoan (2001, 2003, 2006); Glat (2002) que, dentre outros, manifestaram críticas a forma como o modelo integracionista foi implementado no Brasil.



A escola, enquanto espaço inclusivo propõe uma educação acolhedora, que conceba tanto o processo quanto os atos que o concretizam articulando valores, crenças, modelos, culturas, símbolos e modelos, próprios aos diferentes grupos que interagem no espaço escolar. Para contemplar essa diversidade, a escola necessita flexibilizar suas ações com a finalidade de atender a especificidades de todos os alunos. As nuances a serem efetivadas supõem a adoção de políticas públicas eficazes, que ofereçam suporte às escolas para implementar as modificações necessárias.

É inquestionável a importância da inclusão escolar para a concretização de uma sociedade mais justa e humana, para a efetiva valorização daqueles que foram excluídos por suas diferenças. A resistência às mudanças, principalmente por parte de algumas instituições especializadas, decorre da cristalização de vivências, experiências e informações que se foram dissociando de seus contextos originais, passando a alimentar modelos segregadores: “mudar concepções já cristalizadas em nome de outro modelo de educação não é tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade” (ALMEIDA, 2006, p. 179).

### **3.2.2 Escola de alunos idealizados: um espaço de resistência à inclusão.**

A inclusão propõe a escola como um espaço de convívio no qual os saberes são construídos nas trocas formais e informais pelas quais diferenças e proximidades, continuamente, se definem, aproximam e distanciam. Uma escola para todos não é constituída por indivíduos padronizados e idealizados que agem e reagem mecanicamente, mas por indivíduos/alunos singulares que assim se fazem nas relações com os outros.

A educação inclusiva concebe a escola como espaço de acolhimento, no qual as diferenças singularizam e dão condições de interlocução entre ‘eu’ e ‘outro’. Não distingue ou segrega os alunos por apresentarem diferenças sejam elas étnicas, religiosas, políticas,

orgânicas, sociais ou culturais. Flexibiliza o currículo de modo a contemplar metodologias interativas que oportunizam tanto o reconhecimento das diferenças, quanto sua expressão e interlocução; estimula avaliações que concebam o desenvolvimento e a aprendizagem como processos, não produtos; ocupa-se de conhecimentos que consigam articular o saber do viver que caracteriza os alunos aos conteúdos acadêmicos e científicos (MADEIRA, 1998). Segundo Gentili (2001) o papel a ser desempenhado pela escola, numa sociedade democrática que se quer inclusiva é contribuir para

[...] quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade e de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção da nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustiças (p.23).

Parece utópico falar nessa escola, mas é a escola de que necessitamos para atender aos alunos reais, que não são aqueles idealizados, mas sujeitos que apresentam dificuldades oriundas de questões econômicas, sociais e culturais e que não conseguem enquadrar-se na escola que foi idealizada para uma minoria. A escola que temos, na atual conjuntura brasileira, está pautada em modelos que categorizam e excluem, não só com aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou necessidades especiais, mas também aqueles não conseguem alcançar o nível de desenvolvimento intelectual idealizado e abandonam ou se arrastam pelos anos escolares. Para Rossetto (2005) sofrem exclusão mascarada, todos aqueles alunos que não conseguem aprender, e são provenientes de grupos que fogem ao padrão estabelecido como aceitável, seja por questões: econômicas, políticas, étnicas, sociais e outras. Esses alunos,

que continuamente são apontados por sua diferença no aprender ou, ainda, pela sua impossibilidade de acompanhar o raciocínio da professora, podem

até estar matriculados nas escolas mas, na verdade, estão excluídos do processo de aprendizagem” (Ibidem, p.45).

Por fugirem aos padrões idealizados pela escola são marginalizados, tornando-se vítimas, por vezes dos colegas e professores, por vezes dos pais mas, principalmente, da condição de pobreza ou o descaso das autoridades competentes em que a maioria se encontra. Para Glat (2000) as escolas públicas no Brasil têm se configurado enquanto espaço de exclusão para os deficientes, bem como para aqueles que “não se enquadram dentro do padrão imaginário dos alunos “normal”. As classes especiais, por sua vez, se tornam um verdadeiro depósito de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar” (p.18).

Esse quadro, presente em nossas escolas, precisaria ser revertido, sendo a adoção de uma postura inclusiva uma oportunidade para tanto, por reconhecer as diferenças e valorizar a diversidade de saberes em interação em seus espaços, incorporando-os em suas práticas.

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. Assim neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação com ele muda radicalmente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue apegada à representação da escola transmissora de conhecimento e de valores fixos e inquestionáveis (PRIETO, 2006, p. 31).

Neste sentido, a escola contribui para agravar a fila dos marginalizados quando desconsidera as pertencas, os valores, as culturas dos alunos. Para Mantoan (2003, p.17) a escola não pode “desconhecer que aprender implica em ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de

nossos valores, nossos sentimentos” (MANTOAN, 2003, p. 17). Enquadrando os alunos em um dado padrão de normalidade, deixa de perceber as diferenças existentes em seu espaço, adotando atitudes excludentes e segregadoras que são manifestadas em ações (sutis ou perversas) contribuindo para fomentar nos alunos sentimentos de inferioridade e de incapacidade. Podemos citar como exemplos: não flexibilizar o currículo para atender às necessidades dos alunos (com necessidades educativas especiais, problemas de comportamento); não possibilitar um atendimento individualizado para aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem estabelecido como “normal”; definir turmas especiais para alunos repetentes, com problemas de aprendizagem e comportamentos, sob a alegação de que isto facilitaria a atuação de um apoio personalizado (inexistente na quase totalidade dos casos); envolver nos eventos escolares, aqueles alunos que se sobressaem ou tem condições financeiras para comprar o que é requisitado, deixando à margem os alunos com dificuldades.

As dificuldades enfrentadas pela escola com a inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino são inquestionáveis, porém é inconcebível aceitar que, em nome destas dificuldades, sejam adotadas atitudes para escamotear as diferenças, ou ‘normalizar’ desiguais. A aceitação das diferenças deixa cair a máscara da igualdade, possibilitando a construção de uma escola que valorize a pluralidade de culturas, de necessidades e de sentidos em circulação nas relações e práticas escolares.

É importante salientar que quaisquer mudanças na escola, principalmente em relação à educação especial, dependem de ações efetivas do sistema de ensino no intuito de apoiar e estimular a superação de modelos e práticas tradicionais. Um processo de mudanças é lento, pois exige rupturas, reordenamentos, reconstituição de objetos e de práticas e o estabelecimento de novas articulações. Não podemos esquecer, porém, que o concreto está sempre em construção e, assim como a escola perpetua preconceitos, também pode

desconstruí-los, desde que estejam abertas às inovações, oportunizando a comunidade escolar, em especial aos professores, condições que propiciem a compreensão dos benefícios trazidos para o espaço escolar pela inclusão de todos.

### **3.3 A formação do docente para atuar com alunos com NEE: outros olhares e novos caminhos.**

A formação do docente para atuar com alunos com necessidades especiais é uma temática que se encontra em fase de amadurecimento. Apesar de a lei deixar claras as atribuições que competem ao professor, às incertezas são constantes, ligadas à insegurança e à frustração com experiências mal sucedidas. Neste sentido, a formação continuada é um caminho possível para o docente encontrar respostas para indagações que se vão apresentando na prática pedagógica.

No enfoque inclusivo, não há espaço para o professor que concebe o conhecimento como verdade absoluta, pois este enfoque pressupõe que não existem verdades únicas a serem transmitidas, uma vez que os saberes são plurais, contextualizados e temporais. Sua atuação gira em torno das singularidades e da valorização das diferenças entre os alunos.

A necessidade da formação é garantida na LDBEN 9394/ 96, no III do artigo 58, que ressalta que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com NEE professores com “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1998). A formação em educação especial, no entanto, é uma realidade recente, que precisa ser bem definida pelos programas de formação, pois abarca dois perfis distintos de professores a serem atendidos: os professores capacitados do ensino regular que recebem o conhecimento necessário para atuarem nas classes comuns e os professores

especialistas, de nível médio ou superior que atuam diretamente no atendimento especializado dos alunos com NEE e no apoio ao professor da classe comum (BUENO, 1999).

Cabe aqui reafirmar que a formação docente ancora-se em práticas homogêneas que concebem os mesmos processos de ensino-aprendizagem para todos, por acreditar que os alunos seguem um mesmo padrão de normalidade. Essa concepção de normalidade gerou, segundo Glat e Nogueira (2002), dois tipos de processo de aprendizagem: o “normal” e o “especial”. O primeiro refere-se à aprendizagem idealizada, quando os alunos são classificados como normais; o segundo tipo de aprendizagem é pertinente àqueles que apresentam problemas, distúrbios, necessidades especiais, ou seja, aqueles que necessitam de um aprendizado diferenciado. A partir dessa compreensão, propagou-se uma oposição que se enrijeceu, com o tempo: alunos com deficiência deveriam frequentar escolas/instituições especiais e alunos “normais” escolas regulares. Essa oposição repercutiu na formação docente e na aceitabilidade da inclusão dos alunos com NEE pela rede regular de ensino, como já foi mencionado. Os professores do ensino regular, formados para atuar com os alunos “normais”, consideram-se despreparados para atuar com alunos com NEE, pois julgam não possuir os conhecimentos necessários para atuar junto a essa clientela; por outro lado, os professores do ensino especial, formados para atuar com a especificidade de cada deficiência, pouco contribuem com o trabalho dos docentes das classes comuns (BUENO, 1999).

Essa visão dicotômica da formação docente vem sendo desmistificada, com a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Os programas de formação: inicial e continuada têm sido impulsionados a reestruturar suas ações com objetivo de formar profissionais em condições de atuar diante da diversidade dos alunos, porém, a realidade não é muito animadora, ainda encontramos cursos de licenciaturas que não contemplam, em seus currículos, conhecimentos básicos sobre educação especial e relegam a temática a palestras e seminários, que pouco contribuem para formação ou para o aprofundamento da discussão.

Os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educativas especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com esses alunos em salas de aulas (NOGUEIRA, 2000, p.36).

A responsabilidade de abordar a temática sobre educação especial, muitas vezes, tem recaído nos cursos de pedagogia, como se os alunos com NEE fossem prioridade dos professores de 1ª a 4ª série, ou seja, desconsidera-se que estes alunos vão crescer e prosseguir seus estudos. Essa concepção está pautada numa representação da deficiência que orienta à segregação e ao isolamento aquele que a porta. Entretanto, os documentos ressaltam que todos os cursos de formação de professores, do magistério às licenciaturas, precisam proporcionar condições para que os professores saibam atuar junto aos alunos com NEE (BRASIL, 2001, 2004).

Não podemos perder de vista que as bases pedagógicas e procedimentos didáticos desenvolvidos na formação inicial são iguais, quer para os que assumem a educação especial quer para atuam no ensino regular. Supõe-se, com esta postura, que os saberes desenvolvidos nesta formação darão condições aos docentes para que atuem junto à diversidade, respeitando e valorizando as diferenças de cada aluno, seja ele deficiente ou não.

A formação única para todos os educadores reforçaria a tão esperada fusão entre Educação Especial e Educação Regular, nos sistemas escolares. Inspirados nos projetos que visam uma educação de qualidade para todos, a formação inicial dos educadores eliminaria, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, diante dos alunos deficientes (MANTOAN, 2004, p. 39).

Os programas de formação, ao proporem mudanças em seus currículos que contemplem o enfoque da educação inclusiva, oportunizarão aos professores lidarem com a pluralidade de seus alunos. Para Osório (2005), as escolas com todos e para todos implica em

um currículo também para todos, inclusive aqueles que, por diferentes causas, enfrentam barreiras de aprendizagem.

Os alunos com NEE não carecem de um currículo diferente, mas da abertura e da flexibilidade daqueles que o aplicam, de modo a tornar possível a consideração dos diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem. A abertura associada à flexibilidade viabilizaria os ajustes que se fizessem necessários, garantindo a inclusão sem barreiras ou imposições. Para tanto, os sistemas de ensino precisariam assegurar métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender a todos os alunos. (BRASIL, 1998).

Para Jiménez (1997) a formação docente, na educação inclusiva, necessita desenvolver competências para a aceitação das diversidades presentes no espaço escolar, bem como apoiar o entendimento dos caminhos que os alunos percorrem para construir seus conhecimentos. A partir desse entendimento, os professores teriam condições para reavaliar suas atuações pedagógicas e desenvolver estratégias visando melhorar a qualidade do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, adquiririam conhecimentos e construiriam práticas adequadas à absorção de criança com NEE (BUENO, 1999).

Os programas de formação inicial ou continuada, portanto, ao se despirem de concepções categóricas e excludentes, poderão ajudar os professores, sejam especialistas ou generalistas a encontrarem caminhos para conduzir o processo de aprendizagem dos alunos com NEE.

### **3.3.1 Professor capacitado e especialista: exigência da formação continuada em educação especial.**

Atuar junto a alunos com NEE requer do professor, como já vimos argumentando, a apropriação de conhecimentos específicos que lhe possibilitem atuar diante



da singularidade de cada criança especial. Não é, por conseguinte, algo simples, que se resumiria na assimilação e na aplicação de técnicas e conteúdos estáticos. Daí a necessidade de uma formação continuada sólida, que respalde o professor nessa atuação.

Os documentos norteadores da educação especial, tanto internacionais quanto nacionais, são enfáticos quanto à necessidade da formação continuada para atuar nesta modalidade de ensino. Reforçam, no entanto, a formação em serviço como um caminho privilegiado para tanto,

O maior desafio consiste em organizar a 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 à distância e outras formas de auto-formação. (UNESCO, 1994, p.28)

Os professores, na sua maioria, sentem dificuldade para atuar com alunos com NEE, pois vêm de uma formação inicial que padronizava o ensino, igualando desiguais. Neste sentido, espera-se que a formação continuada lhes possibilite condições para resolverem os problemas de sala de aula, de modo mais criativo e pertinente. Para os professores, a formação continuada é, neste caso, considerada importante, pois lhes dá apoio no desenvolvimento de estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos com NEE. Nas análises do material coletado nesta pesquisa, pudemos apreender posicionamentos neste sentido:

Os cursos ajudam, te dão subsidio, suporte para que tu possas melhorar aquilo tu que fazes, aprimorar tua prática, te dar mais respaldo no processo de compreender, entender o teu aluno. (P.1).

Os cursos te ajudam a melhorar tua pratica em sala de aula, esse deveria ser a função. Ajudar para você dar uma aula melhor, para te atualizar, né! ( P.8)

A formação para atuar com essa modalidade de ensino apresenta algumas especificidades, pois são dois grupos de professores com funções distintas, apesar de trabalharem com a mesma clientela: os professores capacitados e os professores especialistas.

No primeiro caso, os programas de formação destinados a estes professores têm, em geral, uma carga horária menor, vez que visam trabalhar conhecimentos básicos da educação especial, de modo a lhes possibilitar que atuem em classes comuns que recebam alunos com NEE. Os conhecimentos desenvolvidos dão ênfase à educação plural, ao respeito e à valorização das diferenças. Estes conhecimentos são considerados imprescindíveis para desconstruir valores, símbolos, crenças e representações, pelos quais, o aluno é encarado como um ser abstrato e homogêneo e, em consequência, o processo ensino-aprendizagem afirma-se como único para todos. Ora, mudar “concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de outro modelo de educação não é tarefa fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola” (ALMEIDA, 2003, p.179). É difícil mudar práticas dos professores sem que estes conheçam “suas razões e seus benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional” (PRIETO, 2006, p.59).

Além disto, pela teoria das representações sociais pressupõe-se que a mudança das representações de um dado objeto é um processo lento; supõe a reconstituição e reorganização de informações novas e velhas à luz das lembranças, vivências e afetos, das pertencas que estes conjuntos vão atualizando, bem como das referências que os indivíduos vão tomando como norte. Apesar da função do professor encontrar-se bem definida na legislação competente,<sup>28</sup> não é fácil desconstruir representações que foram cristalizadas ao

---

<sup>28</sup> As competências que os professores capacitados precisam adquirir são bem detalhadas no parágrafo 1º do Artigo 18 das Diretrizes Nacionais da Educação Especial: §1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns (...) aqueles que comprovem que em sua formação que, em sua formação, de nível

longo dos anos, principalmente quando o professor sente que não faz parte da construção dessas novas representações.

Tais considerações têm sido objeto de debates e apoiado a revisão de programas ou projetos de formação continuada de professores. Neste sentido, diversos programas de formação continuada em educação especial vêm sendo implementados, sobretudo, no âmbito federal: Educação Inclusiva, Direito à diversidade e Educar na Diversidade. O primeiro foi iniciado em 2003 e tem por objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros, apoiando a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Esse programa trabalha com o sistema de multiplicadores, nos quais professores e gestores dos municípios-pólo tornavam-se responsáveis por disseminar o programa pelos demais municípios de sua abrangência; contou no início com 144 municípios e têm como meta capacitar, até março de 2008, 33 mil professores das redes públicas de ensino. O segundo programa teve início em 2004 tendo os mesmos princípios norteadores do anterior. O sistema multiplicador adotado, no entanto, restringe-se às escolas de um mesmo município. Sua meta para 2006 era capacitar em torno de 30 mil docentes em todo país (MEC, 2008).

No âmbito estadual, especificamente no estado do Amapá, programas de capacitação de professores têm sido desenvolvidos pela Divisão de Educação Especial (DEES). Restringem-se, porém, em sua maioria, a palestras ou seminários realizados nas escolas ou em eventos educacionais. Esta mesma realidade reproduz-se na esfera municipal, em especial no Município de Macapá, como veremos com mais detalhes no quarto capítulo deste trabalho. Esses programas constituem um avanço para a inclusão dos alunos com NEE

---

médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competência e valores: I - Perceber as necessidades dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educativas especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 77).

na rede regular de ensino, pois a partir de tais iniciativas, alguns municípios passaram a vivenciar experiências inclusivas. No entanto, “reverter atitudes segregadoras cristalizadas ao longo da história envolve muito mais do que ações pontuais e isoladas, pois a necessidade da participação da sociedade brasileira” (ALMEIDA, 2006, p.235).

Quanto aos programas destinados à formação de professores especialistas, devido à especificidade dos saberes a serem adquiridos, estes programas têm uma carga horária mais extensa, podendo durar meses, dependendo das deficiências a serem focalizadas. As competências que os docentes precisam adquirir nesta formação e que o diferenciam do professor generalista, encontram-se definidas no parágrafo 2º do Artigo 18 da resolução 02/2001<sup>29</sup> (BRASIL, 2001). O professor especialista precisa adquirir conhecimentos específicos e dominar métodos adequados ao atendimento de cada deficiência. Estes professores, geralmente atuam em horário oposto à escolarização, em salas de apoio ou de recurso, desenvolvendo atividades com alunos que necessitam atendimento especializado. Esse atendimento constitui parte diversificada do currículo, pois suas ações têm a finalidade de complementar ou suplementar às ações da classe comum.

Cabe destacar que apesar dos professores especialistas receberem formação diferenciada em relação à ministrada aos professores capacitados, sua atuação encontra-se articulada à das classes comuns e ao desenvolvimento das atividades escolares. Uma das suas funções é oferecer suporte ao professor da classe comum, bem como contribuir para a socialização dos alunos com NEE, no âmbito escolar e social. A formação continuada dos

---

<sup>29</sup>Art. 18. §2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para: identificar as necessidades educativas especiais para definir, implementar, lidar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. §4º aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, dos Distritos Federais e dos Municípios. (BRASIL, 2001, p. 78).

professores do ensino especial, portanto, apesar de distintas convergem para um mesmo objetivo que é proporcionar a inclusão educacional e social dos alunos com NEE.

Envolver professores nos programas de formação parece uma boa estratégia para superar as resistências que se apresentam. Suas experiências, suas frustrações, seus anseios poderão orientar a elaboração dos saberes a serem desenvolvidos nos programas. Desta forma, os professores poderão encontrar soluções para seus problemas e não esperar receitas prontas que, na maioria das vezes, encontram-se distantes de suas realidades.

Não podemos, entretanto, ser ingênuos e achar que os problemas da inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino serão resolvidos, exclusivamente, com a formação docente. É notório que a falta de atualização dos professores contribui para agravar a situação dos alunos, porém esta questão não reduz o impacto e a significância dos problemas sociais, políticos, econômicos. Estes atravessam as relações escolares, interferindo no trabalho docente, na qualidade de ensino, na precarização do trabalho do professor. (OLIVEIRA, 2003)

O reconhecimento desses problemas é imprescindível para a efetivação de qualquer ação a ser desenvolvida pela escola, principalmente em relação à formação de professores, uma vez que essas questões circulam nos espaços escolares e interferem no fazer pedagógico. Neste sentido, os programas de formação não podem silenciar diante do estabelecimento de relações desiguais no contexto escolar, ou de um recorte na atuação do professor que o tornaria um repassador ou aplicador de técnicas, negando-lhe o direito de participar ativamente da inclusão dos alunos com NEE como uma questão de cidadania, de direito humano que extrapola os muros escolares.

#### **4. ESPAÇO E ATORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MACAPÁ-AP**

Aprender as representações de um dado grupo de sujeitos sobre determinado objeto não é simples, principalmente se considerarmos que o pensamento social constitui-se enquanto sínteses de crenças, valores, vivências e experiências construídas pelos sujeitos nas relações que estabelecem na vida cotidiana. Segundo Berger e Luckman (2002), a repercussão da vida cotidiana não se esgota nas presenças e nas relações imediatas, mas abarca a diversidade de tempos, de espaços e de interações que permitem ao sujeito reconhecer-se a si mesmo e aos outros. Supõe o compartilhamento entre os significados individuais e os de seus grupos de pertença. (MADEIRA, 2005). A medida que os sujeitos atribuem sentido ao objeto, também sofrem sua influência, visto que o processo de atribuição dos sentidos não é algo estático, mas dinâmico, uma construção psicossocial de homens concretos, integrando sua história pessoal e social. A atribuição do sentido se processa de forma singular (pessoal), a partir do contexto social, ou seja, dá-se no movimento de pertenças e referências pelo qual se podem apreender pistas de uma totalidade social, em determinado momento. A partir da relação do sujeito com objeto num dado contexto social, é que os sentidos vão se constituindo, isto é, as representações vão se configurando (MADEIRA, 1998).

As representações que temos constroem-se na história de uma dada formação social, num processo de relações familiares, grupais e intergrupais, que se estende ao longo da vida, e em meio ao qual, afetos, necessidades, valores, normas, estereótipos, imagens, símbolos, demandas e interesses tomam forma articulando-se em palavra proferida ou silenciada, palavra entendida ou negada (MADEIRA, 2001, p.130).

As representações sociais constituem-se como forma de conhecimento prático, orientadas para a compreensão do mundo; é este conhecimento prático ou do senso comum que vai permitir que os sujeitos elaborem e compartilhem suas idéias a respeito de objetos socialmente valorizados. Para Moscovici (1978), as representações sociais de um objeto são construídas num universo de crenças e opiniões, portanto é mais que a soma de saberes individuais; além da identificação dos elementos que a constituem, faz-se necessário compreender como são organizadas, geradas e transformadas.

Quando o sujeito atribui sentido a um objeto, ele integra valores, idéias, símbolos e crenças que fazem parte da história do seu cotidiano, trazendo à tona, de forma particular, o que é coletivo. Nesta perspectiva, o singular torna-se social, ou seja, as representações que os sujeitos atribuem aos objetos constituem-se nas relações sociais articulando níveis e dimensões diversos.

Partindo desse entendimento, para apreender as representações sociais de professores do município de Macapá-AP, sobre a formação continuada em educação especial faz-se necessário compreender o contexto social, no qual estes sujeitos se encontram, como se processam as relações com seus pares, suas crenças, valores, culturas e práticas.

A população amazônica apresenta algumas peculiaridades que são características dos grupos que habitam a região: grupos indígenas diversificados,<sup>30</sup> comunidades negras remanescentes de quilombos, caboclos de diferentes origens,

---

<sup>30</sup> Os grupos indígenas presentes na Amazônia representam cerca de 80% daqueles existentes no País, distribuídos em 200 grupos étnicos, com contingente populacional de aproximadamente 172000 pessoas.

fazendeiros, latifundiários, pescadores, ribeirinhos<sup>31</sup>, garimpeiros, dentre outros. Estes grupos mesclam-se em laços de amizade e parentesco e outras relações possíveis, ocasionando embates, antagonismos, divergências ou consensos, configurando um perfil social bastante peculiar, nas próprias identidades sócio-culturais e étnicas. É presente no cotidiano do homem amazônico, apesar das inovações trazidas com a nova era, a interligação entre: religião, lendas e superstições que perpassam as relações dos grupos delas fazendo parte. A fé, as crenças, os valores, a linguagem que circulam nos espaços dos grupos, demandam um olhar diferenciado para estes sujeitos que são singulares, no comportamento e no modo de pensar.

Essa peculiaridade da cultura amazônica, mais especificamente de Macapá – AP, que pretendemos descrever neste capítulo. Neste primeiro item relatamos as condições históricas, econômicas, sociais e educacionais do Estado do Amapá que se encontram interligadas à construção do maior forte erigido por portugueses no Brasil durante o período colonial: a fortaleza de São José de Macapá, monumento que consumiu mão de obra de várias etnias: negros, índios, brancos.

A população do estado é constituída por esses grupos étnicos, com ênfase para os grupos de negros e de índios que, por meio de movimentos sociais, têm lutado pelos seus direitos. A educação do estado, outra temática visualizada neste item, mostra que desde a criação do território, em 1943, no governo de Janary Nunes, até nos dias atuais, tem sido dada ênfase à formação dos professores, apesar das dificuldades encontradas no desenvolvimento de programas e projetos. A história da cidade de Macapá, capital do estado, é focalizada no último item. Construída para abrigar as pessoas que trabalhavam na Fortaleza, esta cidade tem uma trajetória que se reflete nos hábitos e costumes da população. A educação no município apresenta características semelhantes às verificadas no estado, com iguais dificuldades, principalmente no que concerne à educação especial.

---

<sup>31</sup> Pessoas que vivem nas margens dos rios.

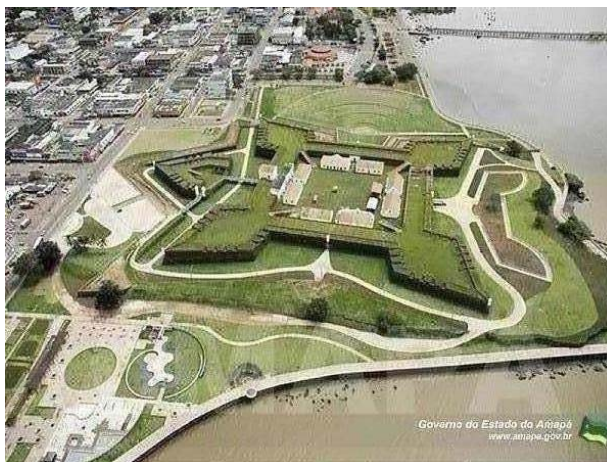


#### **4.1 O Estado do Amapá: condições históricas, sociais, econômicas e educacionais**

O Amapá é um dos mais novos estados brasileiros, localizado no extremo Norte do Brasil, quase que inteiramente no hemisfério Norte, cortado pela linha do Equador que passa ao sul do estado, na cidade de Macapá. Em 1943, suas terras foram transformadas em território nacional, depois de terem sido separadas do estado do Pará. Em 1988, o então Território do Amapá foi transformado em Estado que tem como fronteiras: ao norte Guiana Francesa, ao Sul e oeste o Estado do Pará, a Leste Oceano Atlântico (AMAPÁ, 1998). Apresenta um litoral com 242 km de extensão, da foz do rio Oiapoque à foz do rio Amazonas, o que lhe permite dispor de uma vegetação riquíssima, dividida em florestas de várzea e de terra firme. De acordo com estimativa feita pelo IBGE, em agosto de 2000 a população de estado era de 475.843 habitantes, dos quais 362.914 residiam nas cidades de Macapá (capital) e Santana.

A história da colonização do estado encontra-se intimamente relacionada à construção da Fortaleza de São José de Macapá, conjunto militar do período colonial, erguido entre 1764 e 1784, numa ponta de terra à margem esquerda do rio Amazonas, na antiga Província dos Tucujus, atual Macapá. Maior fortificação construída pelos portugueses no Brasil, foi elevada à categoria de patrimônio nacional em 1950 pelo Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IRHN).

Figura 1 Fortaleza de São José de Macapá



A obra desta fortaleza foi iniciada em 29 de janeiro de 1764, com vários objetivos, dentre os quais pode-se ressaltar dois pólos: a) a defesa da integridade do território da então Colônia, articulando postos de vigilância menores espalhados pelo interior e pela fronteira e lhes dando apoio logístico, quando necessário; b) defender de eventuais ataques os moradores da vila de São José de Macapá abrigando em caso de perigo (MORAIS; MORAIS; ROSÁRIO, 2007, p.29). Vale ressaltar que apesar da envergadura do projeto, a Fortaleza nunca entrou em combate real, restringindo-se sua atuação a questões estratégicas.<sup>32</sup>

A construção da fortaleza levou aproximadamente dezoito anos e consumiu muitas vidas de duas classes trabalhadoras: mão-de-obra livre, representada pelos oficiais, e soldados do exército, capatazes e mestres de ofício; e a mão-de-obra compulsória, representada por indígenas capturados oficialmente na região, seguida pelos negros africanos comprados pelo governo da capitania. Vale ressaltar que o trabalho forçado e exploração o qual eram submetidos esses trabalhadores caracterizava-se com regime de escravidão, mesmo com o assalariamento de alguns (SANTOS, 1998a).

---

<sup>32</sup> No interior da fortaleza encontra-se o núcleo (Praça Principal) que tem a configuração de um quadrado com quatro baluartes pentagonais nos vértices, denominados: Nossa Senhora da Conceição, São José, São Pedro e Madre de Jesus, o que permitiria o cruzamento de fogo sobre o inimigo (AMAPÁ, 1998).

Durante o período colonial e Imperial, a Fortaleza de São José de Macapá foi ocupada, respectivamente, por guardas portugueses e Imperiais porém, após a Proclamação da República foi relegada a segundo plano, entrando em um processo de total abandono, o que permitiu o saque de vários objetos como, artefatos de guerra, canhões, pedras e tijolos, etc. Esse estado de descaso vigorou até 1946, quando o primeiro governador do Amapá, Janary Gentil Nunes, lá instalou o Comando da Guarda Territorial (polícia ostensiva) órgão do recém criado Territorial Federal do Amapá (1943). Na ocasião, procedeu-se à recuperação dos prédios, restaurações de vários pontos degradados, como a substituição de tijoleiras dos pisos, muretas e rampas de acesso; confecção em madeira das carretas que servem de bases para os canhões, dentre outros. Apesar desses serviços não serem realizados por especialistas em restauração, sua aproximação com a realidade original, representou um avanço (MORAIS, MORAIS; ROSÁRIO, 2007). Recentemente a fortaleza de São José de Macapá passou por um processo de restauração, agora com a presença de especialistas na área. Ao seu redor foi criada uma área de lazer de aproximadamente 120000m<sup>2</sup>.

A população do estado, como as demais do país, é formada por brancos, negros, índios, entretanto a presença do negro é marcante. Em virtude da construção da Fortaleza de São José de Macapá, levas de escravos vieram de Belém, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e do Maranhão. Além desses grupos, outros negros aportaram do município de Mazagão acompanhando famílias portuguesas refugiadas da guerra entre mouros e cristãos no norte da África.<sup>33</sup> Estas famílias desembarcaram em 1770 na capital paraense, onde

---

33 Esta região do Amapá foi colonizada pelos portugueses no século XVIII, após a desativação da Mazagão Africana, cidade localizada na área do Marrocos e da Múritânia. Esta localidade tornou-se palco de disputa entre os portugueses cristãos e árabes mulçumanos que travaram uma sangrenta “luta santa”, culminando com a morte de dezenas e com gastos econômicos elevados. A coroa lusitana decide abandonar a luta e criar no Amapá uma localidade a ser denominada de Mazagão do Amapá para abrigar as 136 famílias e seus escravos, todos refugiados da guerra (SANTOS, 1998a). A história das lutas da Mazagão Africana é lembrada todos os anos na festa de São Tiago, retratando o confronto entre mouros e cristão. Cavaleiros se caracterizam de vermelho (mouros) e branco (cristão) e dramatizam a batalha que, segundo os mais antigos, eram vencidas graças a São Tiago que aparecia montando um cavalo branco e lutava heroicamente contra os mouros, ajudando os cristãos a vencer as batalhas. Toda a lenda é teatralizada pelos membros da comunidade, que transformam a vila em um

permaneceram até ao ano seguinte, tempo em que o governador do estado do Grão-Pará e Maranhão providenciava a construção da Nova Mazagão Amapaense. Em junho de 1771, as famílias começaram a ser deslocadas para a nova localidade, que foi elevada à condição de vila e começou a prosperar economicamente, com o cultivo do algodão e arroz, chegando a abastecer o comércio de Belém. Entretanto, uma epidemia de cólera vitimou dezenas de mazaganenses, prejudicando a economia local, que não conseguiu mais se restabelecer.<sup>34</sup>

Figura 2- Festa de São Tiago no Município de Mazagão



Além dessas populações, estudos recentes descobriram vestígios de duas civilizações: Maracá (município de Mazagão) e Cunani (município de Calçoene) que, segundo os pesquisadores, fazem parte dos antigos povos que habitaram o Estado. As urnas funerárias, os vasos, os alguidares, entre outros, refletem a riqueza artística desses povos e ajudam a clarificar cultura do povo amapaense (AMAPÁ, 2007).

O Estado do Amapá possui, atualmente, 16 municípios: Macapá (capital), Mazagão, Amapá, Oiapoque, Calçoene, Ferreira Gomes, Laranjal do Jarí, Santana, Tartarugalzinho, Amapari, Cutias do Araguari, Itaubal, Porto Grande, Pracuúba, Serra do

---

palco, tendo seu ápice nos dias 24 e 25, com o “Baile de Máscaras” e a dramatização da “cavallhada” (AMAPÁ, 1998).

<sup>34</sup> A situação de atraso econômico, político e social em que se encontrava Mazagão levou, em 1833, a que perdesse a condição de vila, ficando sob jurisdição de Macapá, o que provocou descontentamento e protestos da população mazaganense. A situação foi revertida em 30 de abril de 1841, quando Mazagão velho voltou à categoria de vila sendo, em 1888, elevada à condição de cidade. (MORAIS; MORAIS; ROSÁRIO, 2006).

Navio e Vitória do Jarí. Estes municípios só passaram ter autonomia, de fato, partir da Constituição de 1988, embora desde 1986 os municípios do Estado já fossem governados por prefeitos, o estado era considerado área de Segurança Nacional, sendo assim vetado o direito da população de escolher os próprios mandatários municipais.

A vegetação do estado destaca-se pela importância das árvores de grande porte, que chegam a medir 40 metros de altura, como a castanheira e o angelim, bastante requisitadas pela indústria madeireira. As palmeiras são outro destaque da vegetação do estado, a exemplo do açazeiro, cujo fruto produz um vinho que faz parte da alimentação da população e de seu caule é retirado o palmito, utilizado na culinária. Grande parte dos amapaenses utiliza o açaí nas suas refeições e alguns chegam mesmo a ter nele um substituto de outros alimentos. A importância desse fruto é tão grande para a população, que passou a integrar a merenda escolar. Uma tigela de açaí com camarão faz parte da refeição de várias crianças do estado.

As plantas medicinais constituem-se outra riqueza peculiar da vegetação; comercializadas e empregadas na fabricação de remédios, são bastante utilizadas pela população, principalmente a ribeirinha. As cascas, as sementes, as folhas e raízes são manuseadas, geralmente, por idosos chegando a substituir os remédios farmacêuticos, a exemplo do amapazeiro, utilizado no tratamento de doenças pulmonares e que deu origem ao nome Amapá. As crenças em torno das plantas medicinais são tão marcantes, que as pessoas que as dominam são consideradas curandeiros, sendo respeitados e valorizados. Estes curandeiros chegam, nas comunidades ribeirinhas, a substituir os serviços médicos muitas vezes inacessíveis. Também as parteiras são consideradas com especial referência nas comunidades, onde substituem os médicos. As parteiras do Amapá são mulheres na maioria agricultoras, pescadoras, artesãs, ribeirinhas, geralmente analfabetas, que possuem conhecimentos do cotidiano e contribuem no nascimento da maior parte das crianças. A população do estado tem uma apreciação muita grande pelo trabalho dessas mulheres, que são

envolvidas em projetos sociais do governo no intuito de valorizar sua atuação. Algumas escolas e maternidades levam seus nomes, demonstrando sua importância para a cultura do local.

A economia do Estado gira em torno do serviço público federal, estadual e municipal, devido ao passado recente de Território. Sua participação no produto interno bruto (PIB) é considerada incipiente e grande parte de seu consumo é provido por outras regiões do País, principalmente pelo estado do Pará, devido à proximidade. Apesar desta situação, o estado apresenta condições propícias para o desenvolvimento: na pecuária, por exemplo, possui áreas que possibilitam a criação de forma extensiva de gado bovino e bubalino, o que já acontece, ainda que sua significação, no momento, resume-se ao abastecimento do mercado local; quanto ao potencial em termos de pesca, o Amapá apresenta uma costa rica em crustáceos e espécies de peixes, o que possibilitaria o abastecimento dos mercados nacionais, entretanto, a forma artesanal como a pesca é desenvolvida impossibilita a sua expansão (ARMELIN, 2001). Com relação à produção de minérios, o estado já foi um grande exportador de manganês, tendo sido este o sustentáculo de sua economia entre a década de cinquenta e meados dos anos noventa.<sup>35</sup>

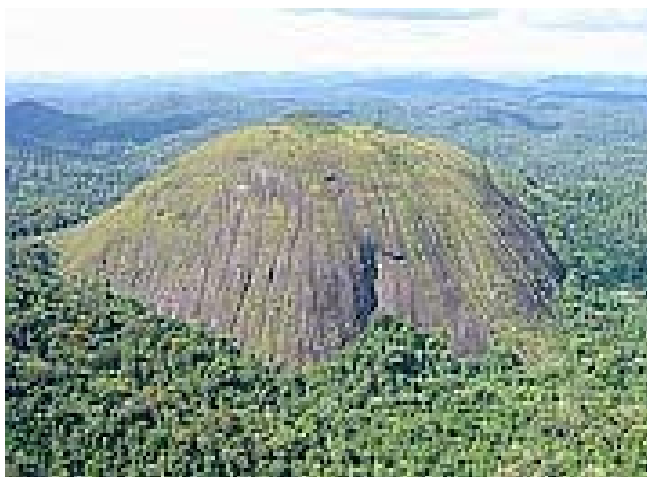
Uma das características importante do estado é sua preservação florestal, pois menos de 1% de sua área foi desmatada, apresentando 30% de sua cobertura vegetal protegida por reservas extrativistas, estações ecológicas, parque nacional e áreas indígenas. O Parque Nacional das montanhas do Tumucumaque é um exemplo: criado em 23 de agosto de 2002 é a maior unidade de conservação do mundo, em área de floresta tropical, tendo 3,867 milhões de hectares, ou seja, 0,7% do bioma amazônico, superando o Parque Nacional Salonga (3,6 milhões de hectares) localizado na República Democrática do Congo e o Parque Nacional

---

<sup>35</sup> A reserva deste minério, localizada no município de Serra do Navio, foi explorada pela empresa ICOMI, porém com o fim da reserva só restou à degradação ambiental.

Kaalya (3.441.115 hectares) na Bolívia. As terras do parque chegam a superar o estado de Sergipe e Alagoas juntos (PARQUE DO TUMUCUMAQUE..., 2008).<sup>36</sup>

Figura 3 - Montanhas do Tumucumaque



#### 4.1.1 Comunidades indígenas e quilombolas do Amapá: movimento de lutas e conquistas

As áreas indígenas são outro destaque do Amapá. Os índios amapaenses são os únicos do país que possuem todas as suas reservas demarcadas, sem invasões de garimpeiros, madeireiros ou agricultores.

O Estado abriga várias etnias, distribuídas em 49 aldeias: os Galibi, Karipuna, Palikur, Tiriyo, Kaxuyana, Wayana, Apalaí e Waiãpi. O maior grupo indígena é dos Karipuna que se encontram às margens do rio Curipi, sendo constituído por quatro aldeias principais (Manga, Espírito Santo, Santa Isabel e Açaizal) e outras localidades dispersas ao longo do rio. Além dessas aldeias, cinco outras pertencente à etnia Karipuna são encontradas fora da

---

<sup>36</sup> O Tumucumaque visa conservar a biodiversidade da Amazônia, sua área é considerada de grande importância, segundo estudos realizados pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA). O parque abriga as nascentes de todos os principais rios do Amapá, com ênfase para Oiapoque, o Jarí e o Araguari. O Oiapoque faz a fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. O Rio Jarí constitui a divisa entre os estados do Pará e do Amapá. Por esse motivo, sua criação não foi bem aceita por alguns políticos amapaenses (deputados, vereadores e prefeitos), pois sua extensão representa 27% da área geográfica total do estado, comprometendo áreas de alguns municípios. Tal fato gerou polêmicas, debates e discussões sobre os benefícios que o estado receberia com a criação do Parque (DIÁRIO DO AMAPÁ, 2005).

reserva: três na BR 156 (que liga o Oiapoque a Macapá) Piquiá, Estrela e Curipi e duas aldeias situadas no rio Oiapoque das quais Ariramba fica na área indígena Galibi e Kunanã localiza-se na área indígena do Juminã (AMAPÁ, 2007). Já os Palikur estão localizados nos dois lados da fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa: os do lado brasileiro habitam ao longo do rio Urukaua, na bacia do rio Uaca, município do Oiapoque; os que habitam a Guiana Francesa situam-se em bairros nas cidades de Caiena e Saint Georges e as margens do rio Oiapoque. Sua população está estimada entre 862 habitantes (FUNAI, 1998), distribuída em dez aldeias. Além do paliku (língua oficial), falam o patauí (que também é falado pelos Karipuna e pelos Galibi-Marworno) e português (utilizado pela maioria dos jovens escolarizados e por alguns homens). Os Galibi, assim como os Palikur, localizam-se tanto no Brasil quanto na Guiana Francesa. Os que vivem no Oiapoque são considerados políglotas pois, além de sua língua original, falam o patauí (que utilizam para se comunicar com outras etnias da região), o português (para a comunicação fora das aldeias), o francês (utilizados pelos mais velhos, alfabetizado neste idioma) além do patuá holandês. A aldeia desta etnia está esvaziada, pois muitos Galibi atualmente nas cidades de Oiapoque, Macapá, Belém e Brasília.<sup>37</sup> Tal situação, agravada pela parece estar levando a um progressivo afastamento das tradições e costumes, ao enfraquecimento de vínculos originais pelo apagamento de referentes.

A maioria dos povos indígenas vive da caça, pesca e da comercialização da farinha. Alguns (os Palikur e os Galibi) possuem pequenas indústrias de construção naval responsáveis pela construção de pequenos barcos muito utilizados na região. Todas as aldeias têm escolas administradas pelo governo do estado do Amapá, que na maioria das vezes,

---

<sup>37</sup> Os que moram na cidade do Oiapoque são, com frequência, funcionários públicos que voltam para a aldeia nos fins de semana ou nas férias. Já os que habitam em outras cidades visitam esporadicamente os parentes. Isso tem provocado, nos últimos anos uma redução daqueles que habitam nas aldeias (RODRIGUÊS, 2007).



alfabetizam os índios em português, contrariando o que rege legislação em vigor (LDB 9394/96)<sup>38</sup>.

No último concurso público para professor, realizado em 2005 pelo Governo do Estado, ocorreu uma polêmica em torno da contratação dos professores para atuar nas áreas indígenas, pois Organização dos Professores Indígenas do Oiapoque (OPIMO) não aceitava a contratação de professores não índios e que não tivessem conhecimento dos idiomas das tribos, com o amparo do Plano Nacional de Educação

[...] que permite a realização de concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas e prevê, como carreira específica do Magistério, a de professor indígena. Baseia-se ainda na Lei Estadual nº. 0851, de 30 de agosto de 2004, que determina que o Poder Executivo do Amapá deve utilizar de processos seletivos específicos como forma de oportunizar aos próprios indígenas o desempenho da função (EDUCAÇÃO..., 2005).

A polêmica levou o governo do estado a abrir novo concurso, desta vez direcionado a professores indígenas, reconhecendo o direito destes povos a uma educação pública diferenciada. Quanto aos professores não índios já em atuação, o governo providenciou para que fossem remanejados para escolas fora das áreas indígenas.

Este é um dos exemplos pelos quais se evidencia que a história amapaense é marcada por lutas e conquistas dos movimentos sociais; além dos indígenas, os negros têm forte atuação na construção da cultura da região. Sua luta em defesa do multiculturalismo e no combate ao preconceito e à discriminação têm sido constante, ao mesmo tempo em que cresce a produção cultural de diferentes ordens seja nas celebrações, nos rituais, nas danças, como no modo de viver e nas práticas cotidianas. As conquistas dos movimentos negros são

---

<sup>38</sup> Artigo 78 Os sistemas de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência ao índio deverão (...) I- proporcionar aos índios, sua comunidade e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências. (BRASIL, 1998).

percebidas nas comunidades quilombolas existentes no Amapá, dentre as quais duas são de suma importância: a Vila do Curiaú e Conceição do Macacoari. A primeira, situada a 12km de Macapá, é expressão viva do movimento negro e reconhecida como área quilombola desde 1999. A vila é composta basicamente por negros que tentam manter vivas suas tradições com o apoio de processos sócio-educativos, lutando por superar antigas ou novas formas de dominação.<sup>39</sup>

Figura 4 Área do Curiaú



A comunidade de Conceição do Macacoari, por sua vez, foi segunda área quilombola reconhecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no estado, embora exista desde o século XVIII. Localizada a 100km de Macapá, a comunidade é composta por sessenta e uma famílias originárias de escravos que também fugiram de Macapá durante a construção da Fortaleza São José., em Macapá. (ANDRADE, 2006).

Nessa mistura de raças e etnias, enraíza-se a riqueza da tradição cultural do Amapá que, ao longo do ano, vai se manifestando em vários municípios, valorizando, preservando e divulgando diferentes práticas e formas culturais. A festa do Marabaixo, por

---

<sup>39</sup> O Curiaú é uma área de preservação ambiental (APA), seus moradores lutam pela conservação do ambiente em memória dos antigos escravos (primeiros habitantes) que ali se alojaram no século XVIII, fugitivos da construção da Fortaleza de São José. Estes escravos formaram a vila (antigo quilombo) que, na atualidade, é composta por aproximadamente 1.500 pessoas, divididas em quatro comunidades: Curiaú de Dentro e Curiaú de Fora, Casa Grande e Curralinho.

exemplo, é uma das mais ricas e vivas destas expressões da cultura amapaense e integra várias festas católicas populares em oito comunidades negras da área metropolitana de Macapá e Santana.<sup>40</sup> O marabaixo é dançado no ritmo do som das caixas construídas com tronco de árvores e pele de animais e com coreografia em círculo, imitando os dançarinos os passos dos escravos com os pés presos por corrente. As mulheres ficam em círculo ao redor do salão, com dois ou três homens que tocam as caixas ao centro; no lado de fora da roda os demais homens fazem gestos de capoeira. Segundo os mais antigos, os homens não podem participar da roda, pois a dança do marabaixo é exclusiva das mulheres em respeito ao santo e as próprias dançarinas.

Figura 5. Festa do Marabaixo



As letras das músicas, compostas por versos e trovas, são da autoria dos devotos e entoadas pelas mulheres: uma das mulheres puxa a tom e a deixa sendo respondida pelo coro das demais, ao ritmo da batida das caixas. Acompanhando o canto e a dança, é servida a gengibirra (mistura de cachaça e gengibre) e comidas típicas.

---

<sup>40</sup> O ciclo da marabaixo começa no domingo de páscoa e dura, aproximadamente sessenta dias, e cada ano é realizado na casa de um devoto. Durante esse período nos bairros Laguinho e Favela (Santa Rita) é desenvolvida uma extensa programação com a dança do Marabaixo, as missas, novenas, procissões, apanhada da murta (planta cheirosa que, para os dançantes do Marabaixo, tem o significado místico de limpeza espiritual), a busca de mastros e suas levantadas e derrubadas, bailes populares, oferenda de chocolate com pão e de almoço aos inocentes (no bairro da Santa Rita). Essa manifestação cultural apresenta um calendário que faz parte da programação do estado.

Em muitas comunidades, o marabaixo é realizado, a cada ano, na casa de um devoto, que é escolhido no último dia da festa, quando pega as bandeiras no momento de derrubada dos dois mastros. No ano seguinte, sua casa será a próxima sede do marabaixo. Essa rotatividade sustenta-se num acordo implícito firmado entre os que se comprometem a manter a tradição. Assim os devotos festeiros, tanto no bairro da Favela como no Laguinho, por exemplo, se resumem a quatro pessoas, ou seja, a cada quatro anos uma mesma casa volta a sediar aquela festa religiosa (OLIVEIRA, 1999).

O marabaixo articula fé e crenças, tradições arraigadas reconstruídas nas experiências e exigências do cotidiano, articulando sagrado e profano: uns agradecem outros pagam promessas ou negociam milagres. Sob esse prisma, estas festas trazem subjacente a crença de que atravessando a festividade está uma promessa e a certeza da obtenção de uma dádiva; o não cumprimento das obrigações acarretaria a retirada da proteção dos santos, com conseqüências graves e, muitas vezes indizíveis.

Assim, fundem-se ou se articulam, num movimento imprevisível e contínuo, crenças e tradições de diferentes origens, reconstruído modelos e símbolos, fortalecendo valores e normas num dinamismo que assegura espaço social, simbólico e identitário aos indivíduos destas comunidades.

#### **4.1.2 Educação no Amapá: da criação do território aos dias atuais**

A educação no Amapá só passou a se desenvolver de modo mais sistemático, a partir da criação do estado, pois antes se resumia à manutenção de classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Prosseguiam os estudos apenas aqueles que tinham condições financeiras para cursar as escolas de outras capitais. Esta situação contribuía para que grande parte da população fosse analfabeta. As pessoas com nível médio, na maioria das vezes, eram recrutadas para preencher as vagas do serviço público, em virtude da carência de profissionais

devidamente escolarizados, e dada esta carência, alguns cargos chegavam a ser preenchidos pelos tinham apenas o curso fundamental.

Segundo Santos (1998b) em 1943, quando foi instalada a administração amapaense, existiam apenas sete escolas em todo território, com 295 alunos e oito professores, sendo quatro normalistas e quatro leigos. As únicas escolas que funcionavam regularmente eram o Grupo Escolar Macapá e a escola Auxiliar Municipal, ambas na capital.

O ensino nas terras amapaenses, apesar de oficialmente instituído há quase século e meio, ensinava somente até o terceiro ano do primário, através de um currículo anacrônico, com os alunos aprendendo tão somente elementares conhecimentos de leitura, escrita e matemática, o que era muito pouco para uma sociedade em estruturação e que precisava de pessoas capacitadas e motivadas para levar o termo em propósito (Ibidem, p. 40).

A situação precária da educação no território impulsionou o governador Janary Nunes, em 1944, a adotar algumas medidas, com intuito de ampliar o sistema educacional: estende o sistema escolar até a 5ª; expande o número de escolas para 31 e faz com que funcionem nos três turnos; amplia o número de professores para 33; instala a Cooperativa Agrícola Escolar; cria o curso ginásial, em 25 de janeiro de 1947, fazendo-o funcionar num prédio que passa a se chamar Ginásio Amapaense (atualmente denomina-se escola Barão do Rio Branco). A par com todas estas iniciativas positivas, o governo caracterizou-se pela violência com que reprimia, proibia qualquer manifestação contrária à sua gestão. O ensino por sua vez, restringia-se à exaltação e à valorização do governo, considerando-se antipatriótica e contrária ao desenvolvimento da região qualquer contestação da autoridade governamental.

Para atender a realidade das escolas recém-criadas, o governo contava com um quadro de professores improvisado. Selecionados entre aqueles que possuíam o nível médio e superior, geralmente vinham de outros estados, como o Pará, o Ceará e outros do Nordeste,

atraídos pelos salários vantajosos. Do próprio Amapá foram contratados professores leigos ou detentores de certificados de conclusão de curso normal (magistério) obtidos na capital paraense, pois a primeira escola normal do Amapá só veio a funcionar em 1949. No geral, eram poucos os professores efetivamente habilitados para lecionar, o que levou o governador a adotar a prática de “cursos de férias” a serem oferecidos no período de recesso escolar<sup>41</sup>. Esses cursos tinham por objetivos o repasse de novas técnicas de ensino, bem como a difusão das idéias e valores do governo, que se aproveitava da condição ainda precária (contrato administrativo) dos professores.

A situação de professores sem habilitação para lecionar perdurou ao longo de anos, apesar de alguns programas de formação terem sido desenvolvidos e iniciativas como os “exames de suficiência” oferecidos àqueles que atuavam de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, sem habilitação. Esses programas e iniciativas, respaldados pelo Conselho Federal de Educação, eram oferecidos por instituições de ensino superior, no caso, a Universidade Federal do Pará (UFPA), que instalou um Núcleo de Extensão no Amapá.<sup>42</sup> Apesar dos incentivos dos governos, o número de professores leigos no estado continuou grande. Apenas na década de noventa, com a posse dos primeiros governadores, tal quadro começou a ser revertido, também pela pressão das mudanças na legislação nacional relativa à Educação.

O Programa de Complementação Pedagógica é um exemplo de iniciativa exitosa. Implementado entre 1995 e 1998, visava oferecer condições para exercício do magistério no nível de 2<sup>o</sup> grau, para aqueles professores que não detinham tal habilitação. Esses cursos eram oferecidos em um ano para aqueles que trabalhavam na capital e em três meses, em módulos intensivos que se desenvolviam nos dois turnos, para os que trabalhavam

---

<sup>41</sup> O primeiro destes cursos foi realizado na segunda quinzena de junho de 1944, na cidade de Macapá com a participação de vinte e três professores.

<sup>42</sup> Este núcleo, em 1990, transformou-se na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), uma das universidades mais novas do país que, atualmente, oferece 14 cursos de graduação: Ciências Biológicas (Bacharelado e licenciatura), Geografia, Ciências Sociais, Direito, Arquitetura e Urbanismo, Artes, Enfermagem, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Secretariado Executivo, Física e Educação Física. (AMAPÁ, 2004).

no interior. Apesar destes esforços, alguns professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries continuavam sem habilitação. Foram, então, desenvolvidos novos programas, agora sob coordenação da UNIFAP. Estas capacitações ocorriam durante o período de recesso e os estudantes passavam por bancas examinadoras que avaliavam suas competências.

Na atualidade, os olhares voltaram-se para a formação superior. Amparado no artigo 62 e 63 da LDBEN 9394/96, o governo do Estado, em parceria com a UNIFAP e algumas prefeituras, implementou em 2000 o Programa Modular de Ensino Superior, destinado a todos os professores que não possuíam este nível. A seleção dos participantes deste Programa foi feita através de um vestibular especial e, uma vez selecionados, os candidatos passaram a cursar a universidade durante as férias, nos meses de janeiro, fevereiro e junho. Foram oferecidas vagas nos seguintes cursos: Pedagogia e as licenciaturas em Geografia, História, Matemática, Letras e Biologia.<sup>43</sup> Aqueles que não conseguiram ser aprovados para a capital deslocaram-se para seguir os cursos oferecidos no interior, arcando com a hospedagem e a alimentação, sem falar no desgaste físico, pois as aulas escolares terminavam em um dia e logo em seguida começava o sistema modular superior. É inegável que muitos professores conseguiram o nível superior por meio desse programas, mas a qualidade desta formação precisaria ser analisada. Pimenta (2002) em seus estudos chama a atenção para esse tipo de formação que, em geral, tem o caráter de cumprimento de exigências mínimas, não proporcionando condições para uma análise crítica do fazer pedagógico.

O sistema público educacional do Amapá, ao longo dos anos vem passando por mudança, que vão desde ampliação do número de escolas, 145 infantis, 342 fundamentais e 69 de nível médio (INEP, 2006) à contratação de novos professores e à criação de Universidade. Em 2006, pelas Leis 0969 e 0996 foi criada a Universidade Estadual do

---

<sup>43</sup> Uma vez começados os cursos, muitos participantes passaram a reclamar da forma aligeirada como a formação estava sendo oferecida: disciplinas com carga horária de sessenta horas eram ministradas em uma semana, muitas vezes em três turnos. O ritmo, sempre acelerado, dificultava qualquer discussão mais aprofundada, comprometendo a qualidade do ensino.

Amapá (UEAP), com a finalidade de minimizar a carência de vagas no ensino superior. No primeiro vestibular, a UEAP ofereceu seis cursos: pedagogia, química e letras, com habilitação em francês, inglês e espanhol, e três engenharias: florestal, de pesca e da produção, com habilitação em tecnologia da madeira, tecnologia mineral. Para atender à demanda selecionou e contratou professores.

Os contratos administrativos de professores é uma prática na educação do estado. Apesar de ter diminuído nos últimos anos, com a realização de concursos públicos, ainda é grande o número de profissionais com esse tipo de contratação. A interferência na gestão da educação de questões político-partidárias, prática arraigada no contexto histórico do estado, chega a tal ponto que, ao término dos contratos, algumas escolas chegam a ter seu quadro de professores reduzido pela metade.

Outro ponto que cabe destacar no sistema educacional do estado é a educação profissionalizante que teve contribuições significativas na preparação de profissionais para o mercado de trabalho, atendendo estudantes, não só do Amapá, como também de algumas regiões do Pará (Afuá, Almerim e regiões ribeirinhas).<sup>44</sup> A educação profissionalizante contribuiu para formação técnica de grande parte da população do estado, diminuindo a necessidade de deslocamentos para outras capitais e garantindo as condições educacionais da população. Na atualidade, porém, muitas das escolas destinadas anteriormente à educação profissionalizantes foram destinadas ao ensino médio, ficando indefinida a situação daquela modalidade de ensino no estado.

## **4.2 Macapá uma capital no meio do mundo**

---

<sup>44</sup> O estado possuía cinco escolas com essa modalidade: o Colégio Amapaense com os cursos de Eletrotécnica, Construção Civil e Agropecuária; a Escola Graziela Reis de Sousa com o curso de Saúde e Enfermagem; o Colégio Comercial do Amapá (atual Gabriel de Almeida Café) com os cursos de Administração, Secretariado e Contabilidade; o Instituto de Educação do Território do Amapá – IETA (atual Centro de Referência de Desenvolvimento Sustentável), com curso de Magistério; a Escola Integrada de Macapá com o curso de Mecânica. A última escola profissionalizante criada foi Centro Profissionalizante do Amapá (CEPA) com os cursos de Turismo e de informática.



O estado do Amapá tem como capital a cidade de Macapá, localizada ao sul do estado e banhada pelo braço norte do rio Amazonas, tem uma população estimada de 368.397 habitantes e área de 6563km<sup>2</sup> resultando numa densidade demográfica de 49,75 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2007). É a única capital brasileira a estar localizada no meio do mundo, ou seja, é atravessada pela linha do equador que, imaginariamente, separa o planeta em dois hemisférios (MACAPÁ, 2008).

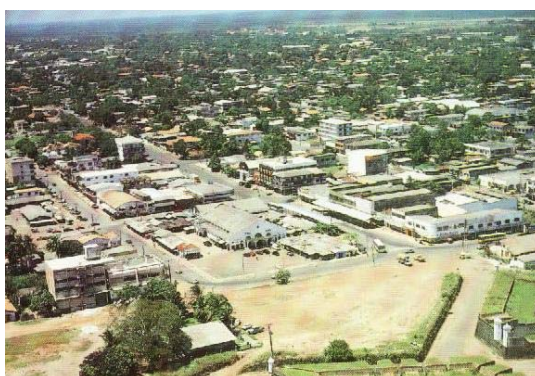
A cidade de Macapá surge com um destacamento militar que, em 1740, fixa-se nas ruínas da antiga Fortaleza de Santo Antonio. Este destacamento vai se instalar nesse local em atendimento aos constantes pedidos do governo da Província do Grão Pará e Maranhão (a quem as terras que atualmente definem o Amapá estavam juridicamente vinculadas), tendo como missão construir pequeno forte e guardar as terras e riquezas da região. (AMAPÁ, 1998)

No primeiro censo, realizado em 1790, Macapá tinha 2.532 habitantes, e este número permaneceu mais ou menos estável durante 29 anos, aumentando apenas 18 habitantes. Em 1833 as Províncias do Pará foram divididas em comarcas, mas Macapá não perdeu a categoria de vila, ficando o município de Mazagão anexado ao seu território. Em 1835, a vila envolve-se no conflito da Cabanagem, ainda que os macapaenses não tenham apoiado o movimento cabano. Cinco anos depois, com a vitória das tropas legalistas e a retomada de Belém pelas tropas fiéis a D. Pedro, a situação se normalizou também em Macapá.

A colonização de Macapá intensificou-se com a descoberta do ouro no município de Calçoene, o que levou as autoridades da vila de Macapá a buscarem mais

autonomia.<sup>45</sup> Devido à falta de apoio do império e dos políticos a busca não teve sucesso mas as tentativas para a autonomia para vila continuaram, até que, em 1856, Macapá foi elevada à categoria de cidade (Lei Provincial nº 281) ao mesmo tempo em que se desenvolviam inúmeros estudos visando dar base ao projeto de emancipação territorial de todas as terras do Amapá, vez que a distância geográfica era o pior empecilho a um desenvolvimento mais dinâmico (AMAPÁ, 1998). Este sonho, no entanto custa a se realizar, pois, apenas em 1943, o Congresso Nacional sanciona o projeto de criação dos territórios federais, após intensos movimentos de político, que reivindicavam a formação de territórios federais na Amazônia. Getúlio Vargas, então, pelo Decreto-lei nº 5.812, estabelece a criação dos territórios de Rio Branco (Roraima), Guaporé (Rondônia), Iguazu e Amapá.<sup>46</sup> Com o decreto presidencial nº 6.550, Macapá torna-se a capital do Território Federal do Amapá e a 5 de outubro de 1988, por ocasião da promulgação da nova Constituição, é ratificado o nome de Macapá como capital do novo Estado do Amapá (SANTOS 1998b).

Figura 6 Cidade de Macapá do alto



Devido à sua localização geográfica na foz do rio Amazonas, Macapá não possui interligação por rodovia com outras capitais. Sua economia gira em torno do comércio,

---

<sup>45</sup> Neste sentido, vários pedidos foram feitos ao Congresso Nacional, a exemplo do projeto do senador do Império, Cândido Mendes de Almeida, em 1853, propunha a criação da Província de Oiapoque, cuja capital seria Macapá.

<sup>46</sup> O Território Federal do Amapá, criado por meio do Decreto-Lei nº 5.839, tem como capital o município de Amapá. Entretanto, a distância geográfica da capital fez com que o primeiro governador, Janary Nunes, trocasse a capital para Macapá, em virtude da proximidade estratégica desta cidade com Belém do Pará que, na época, já era a porta de entrada da Amazônia.

com grandes possibilidades de relações comerciais com a América Central, América do Norte e a Europa. A criação da Zona de Livre Comércio de Macapá, em dezembro de 1991, possibilitou a abertura de várias oportunidades de negócios para a economia do município. Com a oscilação do dólar, no entanto, essa zona vem enfraquecendo, sendo sua repercussão na atualidade quase imperceptível.

Os pontos turísticos de Macapá revelam um pouco da sua história a exemplo da Igreja de São José de Macapá que guarda a imagem original do padroeiro do estado, São José, peça esculpida em madeira com aproximadamente 35cm de altura, uma das relíquias sacras mais importantes do estado. Outro ponto turístico do município é o Museu Sacaca, nome dado em homenagem a um dos ilustres cidadãos amapaense Raimundo dos Santos Souza, conhecedor de plantas e ervas medicinais, considerado pelos contemporâneos como o deus da mata e até hoje cultuado na região. O espaço abrange uma área de 12.000m<sup>2</sup>, composta por pequeno rio que serve para criação de peixes, casas típicas a diversos grupos da região (castanheiro, seringueiro e indígenas) e um auditório que além de receber pessoas para diversas atividades, mantém espaços associados para exposições permanentes sobre a cultura amapaense. Nestes espaços, artistas locais expõem seus trabalhos, estudantes e estudiosos em geral realizam pesquisas, oportunizando aos visitantes uma maior compreensão sobre as comunidades tradicionais da Amazônia, seu modo de vida, seus costumes, suas crenças e suas experiências de sustentabilidade.

#### **4.2.1 Educação Especial no Município de Macapá: encantos e desencantos**

A educação do município de Macapá apresenta trajetória evolutiva semelhante à do estado e a ampliação da rede escolar começa a se efetivar com a criação do território. A primeira escola fundada foi Grupo Hildemar Maia, em 1962, durante o mandato do prefeito Jacy Barata Jucá.

Nos dias atuais, a educação em Macapá é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED) que oferece as seguintes modalidades (quadro abaixo): Educação Infantil (Creche e Pré-escola); Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA (1ª a 4ª etapa). O número de escola tem se ampliado a cada ano, ainda que o aumento desordenado da população torne as ações da SEMED insuficientes para fazer face à crescente demanda de vagas.

Tabela 1 Escolas do Município de Macapá –AP em 2007

Modalidades	Número de Escolas		Número de professores	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ed. Infantil	07	01	170	02
Ens. Fundamental	33	24	689	56
Ed. Jovens e Adultos <sup>47</sup>	-	-	98	07
Total	40	25	957	65

Fonte: Divisão de Organização e inspeção escolar - SEMED/ MACAPÁ – AP

A Secretaria de Educação pressionada pela LDBEN 9394/96 tem investido na formação inicial e continuada dos docentes. Em parceria com a UNIFAP oportunizou o nível superior para vários profissionais, inclusive alguns que não eram professores. Entretanto, ainda atuam docentes sem essa titulação, principalmente na zona rural. O quadro de professores compõe-se de docentes com contratos administrativos e docentes efetivos, distribuídos nas setenta e três escolas localizadas na zona urbana e rural.

Muitas escolas da zona rural são localizadas em comunidades ribeirinhas, de difícil acesso; as classes são multiseriadas em virtude da carência de profissionais e o número reduzido de alunos por série. Na zona urbana, essa situação não é constatada, pois as escolas conseguem atender regularmente todas as modalidades ensino, inclusive a educação especial, que se encontra em fase de expansão em decorrência da política nacional de inclusão.

<sup>47</sup> As escolas que oferecem a educação de Jovens e adultos são as mesmas que ofertam o ensino fundamental.

Particularmente no que concerne à educação dos alunos com necessidades especiais, cabe destacar que tem sido objeto de várias ações da SEMED, visando ampliar a discussão em torno da inclusão e esclarecer a comunidade sobre sua importância. Ao mesmo tempo, vem investindo na formação de docentes, gestores e de toda comunidade escolar para poder oferecer atendimento educacional especializado a todos os níveis e modalidades.

A Educação Especial no município é coordenada pela Divisão de Ensino Especial (DEES) que desde a década de noventa vem oferecendo atendimento educacional especial essa clientela. A DEES tem redimensionado suas ações para atender a política nacional de inclusão desenvolvida na esfera federal. Em 1998, criou as primeiras Salas de Apoio Pedagógico (SAP) do Estado, em duas escolas de ensino fundamental: Esforço Popular e Escola Jardim Felicidade. Essas salas tinham por objetivo atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) matriculados no ensino regular que não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais alunos: professores foram contratados, porém alguns não possuíam conhecimento da área e, muitas vezes, sentiam-se impotentes diante das dificuldades dos alunos, que acabavam tornando suas também.<sup>48</sup> Note-se que os profissionais que, nesta época, faziam parte da DEES, dois psicólogos, dois sociólogos, dois pedagogos, uma assistente social e um professor de educação física também não detinham conhecimentos específicos sobre a educação especial, pois haviam sido formados pelas Universidades do estado que, naquele período, não oportunizava acesso a conhecimentos sobre a temática, o que comprometia o próprio assessoramento aos professores .

Com o passar dos anos essa realidade foi se modificando; com a questão da inclusão de alunos com NEE estampada na mídia, a procura por vagas nas escolas aumentou consideravelmente, o que impulsionou a secretaria a ampliar o número de salas destinadas a este trabalho e a rever seu atendimento (quadro a baixo).

---

<sup>48</sup> A clientela atendida era composta por deficientes mentais e alunos com dificuldades de aprendizagem, que chegavam a passar vários anos nas salas de apoio, em muitos casos nem chegavam a frequentar a classe comum.

O número de alunos cresceu de 23 em 2000 para 200 em 2007, nas mais variadas deficiências: auditiva, visual, deficiências múltiplas, síndromes diversas e dificuldades de aprendizagem. O número de alunos cresceu de 23 em 2000 para 200 em 2007, nas mais variadas deficiências: auditiva, visual, deficiências múltiplas, síndromes diversas e dificuldades de aprendizagem. Esse aumento de alunos da educação especial impulsionou alguns gestores escolares a oferecer ambientes para criação da Sala de Apoio, entretanto, seu envolvimento com a inclusão, ainda restringisse à disponibilização de espaços, ou seja, o oferecimento de vagas.

Tabela 2 Evolução da Educação Especial no Município de Macapá-AP

Período de 2000 a 2007

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Matrícula de alunos com necessidades especiais</b>	23	44	60	103	200	146	178	200
<b>Número de Salas de Apoio Pedagógico (SAPE)</b>	07	10	08	12	13	14	15	15
<b>Número de Escolas c/ Alunos Inclusos sem Sala de Apoio (zona urbana)</b>	08	08	10	15	17	20	20	20
<b>Número de professores da Educação Especial</b>	04	06	18	26	28	26	36	44
<b>Professores do ensino regular que participaram da formação continuada em educação especial</b>	60	120	90	60	180	160	201	250

Fonte: Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Macapá-AP

Para oferecer atendimento nas Salas de Apoio Pedagógico, foi ampliado o quadro de professores que, de 04 em 2000, passaram a 44 em 2007, sendo que apenas 05 dentre eles eram especialistas - dois formados pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) e três pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).<sup>49</sup> Os professores do ensino especial

<sup>49</sup> Vale destacar que esses professores, atuando como multiplicadores, proporcionaram formação a outros colegas, o que possibilitou à Secretaria contar com 12 professores especialistas para atenderem a todas as escolas do município que têm alunos cegos e surdos. Em virtude do número reduzido desses profissionais face à demanda, a DEES criou um serviço itinerante, pelo qual os professores percorrem as escolas, geralmente duas ou três na semana, para oferecer atendimento pedagógico aos alunos que necessitam.

oferecem atendimento aos alunos com NEE no horário oposto ao ensino regular. Trabalham, geralmente de modo individualizado, conhecimentos específicos, tendo em vista as necessidades de cada criança. Com frequência, no entanto, as ações desses professores não conseguem ajudar no desenvolvimento do aluno, pois lhes faltam domínio e compreensão do processo de ensino aprendizagem dessa clientela. Alguns deles não se consideram como membros da escola, até porque a própria escola os coloca nessa situação, principalmente, quando os gestores não estão envolvidos com a inclusão; nestes casos, a atuação deste docente passa a se restringir à sala de apoio, em prejuízo da própria socialização do aluno com NEE. Essa situação compromete a inclusão do aluno e do professor, pois os gestores não conseguem perceber a educação especial como uma modalidade que atravessa os níveis de ensino, estando, conseqüentemente, também sob sua responsabilidade.

Para atender à quantidade de alunos NEE, a DEES tem investido na formação continuada de professores, principalmente os do ensino regular, que são capacitados nas diferentes áreas da educação especial; a finalidade destas capacitações é oportunizar condições para lidarem com a singularidade dos alunos. Apesar dessa iniciativa, muitos professores que têm alunos com NEE em salas comuns, não sabem como atuar, pois não receberam qualquer formação. Tal situação pode ser atribuída a vários motivos, dentre os quais podemos citar alguns: 1) a precariedade da permanência de professores com contrato administrativo; 2) a alta incidência professores em desvio de função e a rotatividade nos cargos, também elevada; 3) a incidência de certa desorganização na distribuição de alunos com NEE pelas turmas pois, muitas vezes, professores com formação não recebem alunos com NEE; 4) falta de investimentos financeiros do governo estadual e municipal na formação de profissionais para atuar junto aos alunos com NEE; os investimentos nesta área dependem do Governo Federal.

A realidade da educação especial no município de Macapá, como podemos constatar, não é animadora, embora não esteja muito distante do que ocorre na maior parte do País: é grande o número de professores do ensino regular que participam do processo de inclusão, sem os conhecimentos básicos que lhe poderiam possibilitar uma atuação efetiva junto aos alunos com NEE. Porém, mesmo com dificuldades, a DEES tem encontrado caminhos para conduzir suas ações, e programas de formação continuada têm sido desenvolvidos pelos profissionais vinculados a esta Divisão, capacitando professores e desenvolvendo projetos em parceria com o governo federal. Deste modo, a DEES garante para município a presença de especialista da área da educação especial, apesar de algumas vezes serem questionadas, a compra de materiais específicos e a disseminação da política de inclusão para outros municípios do Estado. Entretanto, a inclusão não se faz com medidas isoladas, mas sim com envolvimento de todos os segmentos da educação e da sociedade, o que não é perceptível no município que ainda restringe suas ações neste campo à atuação da DEES.



## **5. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA VOZ DOS PROFESSORES**

O desenvolvimento desta investigação pressupôs o estabelecimento de condições de troca entre a pesquisadora e os sujeitos. Considerando a polissemia das palavras (BAKHTIN, 1992) depreende-se que a comunicação entre indivíduos supõe a existência de referentes e de campos de sentidos que facilitem o estabelecimento de trocas. Ora, se objetivávamos investigar, junto a professores atuando no município de Macapá, os sentidos por eles atribuídos à formação continuada em educação especial, cumpria que deles nos aproximássemos, tentando superar as ilusões do que julgávamos conhecer, o que em verdade, poderia ser tão somente reflexo de nossas próprias idéias.

O contato com o cotidiano dos professores possibilitou apreender como essas relações se processam e como discursos são construídos, sejam eles no espaço escolar, em sala de aula ou nos grupos focais.

### **5.1 Espaços escolares distintos em contextos similares**

A escola é um espaço que possibilita aos sujeitos identificarem-se enquanto cidadãos, desenvolvendo sua cidadania; um lugar de acolhimento das diferenças, independente das condições sociais, econômicas, culturais e das opções de diferentes ordens

de indivíduos e grupos. Fazer parte desse espaço supõe-se que seja algo prazeroso ainda que árduo, tanto para o professor quanto para o aluno, pois enseja a construção de conhecimentos e potencialidades, a socialização de vivências.

A escola, para muitos, é um sonho que se torna realidade... Quem não se lembra da primeira professora primária? quem não ficou feliz ao ver seu material escolar, por mais humilde que fosse? e o uniforme? Sinônimo de orgulho e de esperança para tantos... quem não colocou sua saia de pregas debaixo do colchão, para no dia seguinte estar bem arrumada? quem não viu sua mãe engomando a camisa da escola ou lavou camiseta e calção escondido, para no dia seguinte estar bem apresentado na sala de aula?... Lembranças, muitas lembranças que atravessam espaços de esperança!

É dessa forma que vemos e sentimos a escola: um lugar prazeroso embora exigente, que possibilita crescimento pessoal e profissional; lugar que, apesar das dificuldades que atravessa, ainda é o caminho trilhado por muitos para a concretização de projetos. Refletindo sobre nossa experiência de vida como professora e coordenadora pedagógica, atuando em escolas públicas do Estado do Amapá, intuo que esta visão não é apenas nossa, mas de muitos outros professores e alunos que acreditam na escola pública e por ela lutam.

As dificuldades pelas quais passa a escola pública são perceptíveis, principalmente, quando se adentra nesse espaço e observa o cotidiano das pessoas que o integram. Para apreender o emaranhado de sentidos implicados neste cotidiano, com as lembranças, regras, crenças e valores que lhes dão sustento, tornou-se necessário o convívio com os que lá estão; deste modo, aos poucos seus discursos e práticas passaram a fluir num clima de trocas, numa complexidade apenas vislumbrada.

Considerando o levantamento que realizáramos sobre as condições educacionais do ensino fundamental do município de Macapá-AP, decidimos escolher duas escolas que, situando-se na periferia do município e atendendo a alunos com necessidades

especiais, apresentavam, entretanto, condições opostas de manutenção da infra-estrutura e do apoio pedagógico.

- A primeira, doravante denominada 'escola A' para impedir sua identificação, é um estabelecimento que, na região, pode ser considerado como de grande porte. Seu estado de conservação não é tão acolhedor e aparenta abandono. Possui treze salas de aulas, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, sala para atendimento pedagógico especializado e quadra de esportes; atende alunos da 1ª a 8ª séries, do EJA (1ª e 2ª etapas) e da educação especial; em 2007 contava com cerca de 50 professores distribuídos nas diversas modalidades de ensino.

- A outra escola, que denominaremos 'escola B', funciona há menos de oito anos, atendendo a uma clientela semelhante a que frequenta a 'escola A'. Com ótima aparência e bom estado de conservação, a 'escola B' conta com doze salas de aula e com espaços especializados semelhantes aos da escola A, possuindo, além disto, um laboratório de ciências, uma cozinha industrial e grande refeitório.

Na primeira vez que fomos à 'escola B', perguntamos à coordenadora como conseguiam manter aparência tão agradável e acolhedora. Respondeu-nos que a diretora era muito exigente e acompanhava o dia a dia, supervisionando todo o trabalho. Se algum aluno fosse indisciplinado, pichasse uma parede ou sujasse intencionalmente um espaço, era obrigado a limpar o que fizera ou outros lugares que precisavam de cuidados. Contou-nos, que com os funcionários, a diretora exigia que o jardim fosse cuidado, os murais trocados periodicamente, a cozinha e os banheiros se mantivessem limpos e higienizados... Ainda nesta conversa, a coordenadora relatou que alguns funcionários chegavam a reclamar, mas todos

acabavam por reconhecer que tais cuidados eram necessários para manter a escola com aquela aparência.

No que concerne à ‘escola A’, cabe esclarecer que as três primeiras tentativas que fizemos para estabelecer contatos neste espaço foram mal sucedidas, devido à ausência de quem pudesse responder pela escola. Finalmente, na quarta vez que tentávamos, conseguimos falar com o vice-diretor que agendou uma data para conversarmos com a coordenadora pedagógica (o diretor encontrava-se enfermo há mais de um mês). No dia marcado, chegamos à escola quinze minutos antes do horário de entrada dos alunos. Lá estavam apenas as serventes e dois professores. Logo em seguida, outros docentes chegaram. A coordenadora, entretanto, só apareceu depois que todos estavam em sala e o dia letivo começara. Enquanto aguardávamos, o contato informal com as serventes nos permitiu saber que, em lugar de vir todos os dias, a coordenadora comparecia somente três vezes na semana, o que era motivo de críticas e fuxicos entre os colegas.

Com a chegada da coordenadora, fomos conhecer o espaço escolar. Logo no início, uma constatação nos causou estranheza, ainda que parecesse explicar, ao menos em parte, o aspecto de abandono da escola: os serventes não limpavam as salas de aula, como faziam nos corredores. Nestes últimos, além de varrer, era utilizado um produto que, ao tirar a poeira, dava brilho, enquanto que as salas permaneciam empoeiradas, sem brilho, parecendo abandonadas e pouco acolhedoras. As treze salas de aula que visitamos estavam todas nesta mesma condição, num contraste agudo com o brilho dos corredores. Ao passarmos, vimos que, no espaço destinado ao jardim, o mato tomava conta e, na quadra de esporte recém construída, os restos de madeira e entulhos diversos ocupavam o lugar que deveria caber aos estudantes.<sup>50</sup> O aspecto de abandono se confirmava... Continuando a visita, observamos que a biblioteca estava fechada. Pelas venezianas entreabertas, vimos livros didáticos empoeirados e

---

<sup>50</sup> Posteriormente descobrimos, em conversas com alguns funcionários, que a escola passara por uma reforma há menos de um ano, quando pisos foram trocados, salas pintadas e a quadra de esporte construída.

desarrumados, prateleiras desorganizadas e sujas. Ao perguntarmos o motivo de tal estado de coisas, fomos informados que o mesmo se devia à doença da professora responsável, sem que a coordenadora indicasse qualquer iniciativa para contornar ou superar o problema. Ao longo da visita, constamos um único ambiente bem conservado: a sala de apoio do ensino especial. Ao perguntarmos à professora responsável como tal diferença se tornara possível, soubemos que, por ser alérgica à poeira, exigira providências da direção, sob pena de se afastar da escola denunciando as condições de trabalho lá existentes<sup>51</sup>.

A situação de abandono em que se encontrava a escola parecia não incomodar aos gestores, nem à coordenadora pedagógica. Num dado momento, ao perguntarmos à coordenadora se tal situação não prejudicava o trabalho docente, percebemos sua reação de desconforto o que nos levou a mudar o foco do diálogo para evitar que constrangimentos iniciais pudessem inviabilizar a continuidade da pesquisa. A visita e o contato prosseguiram sem outros incidentes e, ao final, como no dia seguinte ela não viria, convocou os professores, por meio de um auxiliar de disciplina, para que comparecessem à sua sala, após o intervalo.<sup>52</sup> No começo deste encontro, a coordenadora pedagógica nos apresentou solicitando que explicássemos o que pretendíamos. Num clima de conversa, os professores foram pedindo esclarecimentos, apresentando suas dúvidas e dificuldades. Alguns se mostraram receosos de que nossa presença perturbasse a aula ou que pretendêssemos interferir em seu trabalho ou, ainda, que fôssemos avaliá-los. Procuramos responder com clareza sobre o que pretendíamos e, aos pouco, mais confiantes, eles foram acedendo que desenvolvêssemos um processo de observação em sala de aula.

---

<sup>51</sup> As salas de educação especial foram equipadas com recursos da SEESP/MEC e, a constatação de alguma irregularidade no uso e na manutenção deste material implica em seu recolhimento e outra destinação, além de outras conseqüências administrativas.

<sup>52</sup> Dos trezes professores que trabalhavam pela manhã com o primeiro segmento do ensino fundamental, participaram deste encontro apenas seis, pois os demais estavam em greve.

No caso da ‘escola B’, nosso primeiro contato foi com a coordenadora pedagógica que nos sugeriu desenvolver a pesquisa junto aos professores do turno da tarde, pois a maioria daqueles que trabalhava pela manhã aderira à greve. No outro dia voltamos à escola no turno da tarde. Pretendíamos conversar com a diretora e estabelecer um primeiro contato com o coordenador pedagógico desse turno. Solícito, este último agendou uma reunião para o dia seguinte, antes do horário da entrada (13:30h). No dia seguinte, antes do horário marcado, lá estávamos nós; o coordenador, entretanto, não compareceu. Tentamos conversar com a diretora e constatamos que ela também não estava na escola. Nada podíamos fazer, além de voltar no outro dia. Cheias de esperanças, lá estávamos no dia seguinte e na hora aprazada... Nova decepção! O mesmo vazio de cena se repetiu... A situação mudou, pelo menos em parte, no terceiro dia: a reunião finalmente aconteceu, mas em lugar dos seis professores previstos compareceram apenas três. Mesmo decepcionadas, apresentamo-nos e começamos a explicar. Os presentes se interessaram e questionamentos semelhantes aos surgidos na ‘escola A’ se fizeram ouvir.

As questões e dúvidas dos professores só poderiam ser compreendidos quando estivéssemos em sala de aula, pois acreditávamos que, no contexto da classe e das relações iriam aparecendo indícios do que mobilizava tanta apreensão com a presença do outro no seu espaço de trabalho; assim, começamos a segunda etapa, mostrando o cotidiano dos docentes em sala de aula.

## **5.2 O cotidiano dos professores: encantos e desencantos**

Aproximar-se do cotidiano de sala de aula de um professor é avizinhar-se de pistas sobre o que está implicado em suas práticas, nas formas de comunicação e de interlocução; é entrever sinais de crenças, valores, modelos, regras que o orientam, filtrando e organizando as informações que detém ou recebe. O dia a dia deste profissional é cheio de

encantos e desencantos, de perdas e ganhos, de angústias e esperanças, com a particularidade que lhe cabe formar outrem sob o peso de formulações ideológicas que o tornam responsável por um processo que não domina.

Aprender sinais dos sentidos que os sujeitos atribuem aos objetos implica considerar estes sujeitos na dinâmica complexa de suas relações. Os sentidos não são estáticos, nem perceptíveis em momentos estanques, pois são fruto de conjuntos de relações que tecem o cotidiano. Constatar como se processa a prática docente permitiria colher indícios que possibilitariam uma aproximação mais segura de seus discursos em torno formação continuada em educação especial, pois a observação do cotidiano dos professores consistiu em desnudar, em etapas posteriores da pesquisa, os discursos aparentes e camuflados que pudessem vir a ser expressados. Daí a importância de observar o cotidiano dos docentes nas duas escolas pesquisadas.

Ao chegarmos na ‘escola A’ para o processo de observação deparamo-nos com alguns professores que, no corredor, conversavam acaloradamente sobre a greve: uns afirmavam sua inutilidade e a agravante de terem que repor as aulas, outros, em maior número, reiteravam sua importância como forma de protesto. Aos vê-los discutir, demos conta de que, justamente estes eram os professores que continuavam a trabalhar, o que tornava estranha a discussão... Ao soar a campainha anunciando o início das aulas, acompanhamos o professor P12 até sua sala; lá chegando, ele apresentou-nos aos alunos que nos encheram de perguntas.

P12 tem 24 alunos de 1<sup>a</sup> série e está na profissão há dois anos. Sua rotina de trabalho, repetida a cada dia sem variações, consiste inicialmente na arrumação da sala de aula, dispondo as carteiras em fila sem, no entanto, deixar espaço entre uma fila e outra, o que redundava na criação de um bloco compacto. Isto é feito em meio à balbúrdia das crianças que arrastam e puxam carteiras, correm, brigam, pulam, gritam, sem que o professor pareça se

aperceber. Em seguida, a rotina leva-o a recolher os cadernos e, por cerca de uma hora, corrigi-los, alheio aos alunos que continuam suas atividades livremente, apesar do cercado. Observo que nesta classe há um aluno com NEE (hiperativo), segundo diagnóstico médico. Ele participa com intensidade da animação geral, sobretudo batendo nos colegas. Ao terminar a correção dos cadernos, ainda sem se dirigir aos alunos, o professor vai ao quadro para colocar a atividade do dia. As crianças se acalmam um pouco. Sentam-se. Abrem os cadernos e começam a tentar fazer a atividade que se anuncia. Em geral, são desenhos feitos no quadro pelo professor que, em seguida, solicita às crianças que escrevam o nome do que cada um representa. Enquanto os alunos realizam esta atividade, o professor vai tomar café, criando um intervalo que dura de 10 a 15 minutos. Durante este tempo, a turma, que começara a trabalhar, torna-se novamente dispersa e as brincadeiras, lutas e gritos se multiplicam.

Ao longo do processo de observação dessa classe, tal conduta do professor repetiu-se, invariavelmente, como também se repetiram as brigas, lutas e gritos dos alunos. Para minimizar a confusão que se instalava na sala de aula, o professor em alguns momentos, ameaçava adotar punições como deixar alunos de pé ao seu lado e de costa para a turma ou privar, os mais alterados, da merenda. Apenas a primeira ameaça se cumpria com regularidade. Quando perguntamos porque o segundo castigo jamais era aplicado, responderam-nos que, como a comunidade era muito carente, para alguns alunos aquela seria a única refeição do dia, o que o impedia de aplicar o castigo embora muitos o merecessem; o professor não conseguiu, no entanto, explicar porque mantinha a ameaça, embora soubesse de antemão que não a aplicaria: após algumas tentativas o assunto era mudado.

A continuidade do processo de observação deixou entrever que, possivelmente, P12 não planejava as aulas; as atividades que iam sendo propostas eram fruto do improviso. Suas queixas com relação aos alunos indisciplinados, sobretudo o hiperativo, eram constantes; o professor argumentava que este último influenciava negativamente os demais. P12 alegou



que não fora preparado para trabalhar com aquele “tipo de criança”, não tinha cursos específicos e, portanto, não sabia como proceder. Algumas vezes, ao se referir a esta criança parecia angustiado com a situação, ao mesmo tempo em que inconformado com o fato de que aquele aluno chegara à sua sala mediante sorteio, vez que nenhum professor queria recebê-lo.

A escola tem que oferecer condições para o professor trabalhar, porque ano passado trabalhei com uma aluna era surda muda, tive que me virar e inventar alguma coisa... sei lá não tinha curso, não fui capacitado! A inclusão é válida, mas o professor tem que ser capacitado (P12).

Na semana seguinte, passamos para a sala da professora P8 da 1ª série, que tinha 22 alunos, nenhum com necessidades especiais. Usava uma metodologia diferenciada: suas aulas eram bastante dinâmicas e cheias de surpresas. Iniciava as aulas com uma música; posteriormente, abria um espaço para os alunos contarem suas vivências; esse era um momento prazeroso tanto para os alunos quanto para professora; logo em seguida era feita a chamada e começavam as atividades, em geral com a leitura de um texto, geralmente de Vinicius de Moraes ou Monteiro Lobato. Embasados nesta leitura, as atividades eram colocadas no quadro e enquanto os alunos as faziam, a professora começava a correção dos exercícios do dia anterior, sem jamais perder o domínio da turma. Ao término da correção, passava nas carteiras para verificar se as atividades estavam sendo feitas e, ao perceber dúvidas e dificuldades, explicava como cada um deveria proceder. No horário do intervalo, organizava duas filas, uma de meninos e outra de meninas e sempre passava as orientações necessárias a respeito dos comportamentos esperados. Ao retornar para sala fazia um relaxamento com os alunos, antes do início das atividades; geralmente neste segundo momento outra disciplina era ministrada, mas sempre era explicitado um elo com o que fora feito anteriormente. Os alunos que não haviam conseguido terminar a atividade anterior eram orientados individualmente, ao mesmo tempo em que a professora passava as atividades para casa.

A cada dia esta professora tentava usar um procedimento metodológico diferente, o que mobilizava a atenção dos alunos. Na sexta era o momento da culminância da semana, com o desenvolvimento de uma atividade denominada “Show da Manhã” que tinha por objetivo desenvolver o gosto pela leitura.<sup>53</sup> Essa atividade mobilizava todas as crianças, deixando-as empolgadas, como também atiçava a curiosidade e o interesse de alunos de outras turmas, que se aproximavam das janelas para acompanhar o jogo.

As estratégias metodológicas adotadas por P8 eram contagiantes. Sua empolgação e dedicação, apesar de todas as condições adversas daquela unidade de ensino, pareciam não ser abaladas. A preocupação em alfabetizar e os problemas dos alunos faziam parte de sua rotina de trabalho. Em conversa com a pesquisadora deixou claro que, em seu modo de ver, o professor ter que lidar com diferentes problemas: a fome, a agressividade, o desemprego ou a separação dos pais e a desestruturação das famílias, dentre outros problemas, fazem parte das relações que atravessam a sala de aula e, muitas vezes, geram situações que os professores não sabem conduzir de antemão; precisam conhecer e respeitar.

Se você se envolve mais com seu aluno... Você sabe o que ele está vivendo... O que está passando... Então eu sei! Conheço meus alunos, sei que o pai foi embora de casa e ele tá querendo morrer! Como eu sei? Porque eu tenho contacto... Eu converso com ele. Se o cachorro deu filhote, eu sei!... Tudo eles me contam. Eu converso, eu procuro saber..., Então esse contacto que tu tens com esse aluno, tu já sabes... Procurando saber a realidade dele, a sua vida (PM) e isto é importante (P.8).

Outro foco de nossa observação foi a 1ª série de P7 que tem 24 alunos e atua há dois anos na profissão. Esta professora apresenta uma característica singular: é tranqüila e paciente, mesmo nas horas em que os alunos mais agitados aprontam. Ao chegar à sala de

---

<sup>53</sup> A turma era dividida em meninas e meninos que eram levados a responder perguntas que se encontravam dentro de um balão, ou seja, a cada letra ou sílaba apresentada à criança, esta teria que responder com uma palavra que começasse ou tivesse aquela letra ou sílaba.

aula, coloca as crianças sentadas em duplas, para que possam desenvolver as atividades de forma colaborativa; em seguida vai para o quadro ou distribui as atividades do dia; enquanto os alunos estão ocupados, copiando, ela pega o caderno de uma aluna com NEE (deficiência mental - DM) e passa uma atividade diversificada, embora a mesma não a realize. A professora, em conversa informal nos diz que nunca frequentou um curso de capacitação na área, e que se isto acontecesse seria de grande ajuda no atendimento daquela aluna e de outros que viessem a aparecer.

À medida que alguns alunos vão terminando as tarefas encaminham-se para o cantinho da leitura que a professora criou na sala de aula. Neste espaço e com material próprio, mesmo os que ainda não sabem ler ficam folheando livros infantis, alguns, com visível dificuldade na leitura, solicitaram que lêssemos alguma coisa e, com a concordância de P7, isto se tornou rotina, durante nossa permanência na sala de aula. A professora circula entre os alunos verificando a realização das atividades e retorna ao quadro para resolvê-las; enquanto isso, aluna com DM fica dispersa andando pela turma; muitas vezes, P7 chega a ignorá-la, para poder dar atenção às outras crianças. Observamos, também, esse mesmo procedimento em relação aos alunos agitados.

Algo que nos chamou atenção no cotidiano de P7 é que esta professora não estabelecia vínculos profissionais com os colegas. Ao chegar, dava um bom dia impessoal e se dirigia para a sala de aula, lá permanecendo durante o intervalo e de lá saindo apenas no horário da saída. O distanciamento desta professora em relação aos colegas era perceptível, também em outros docentes, parecendo que se tornara uma prática comum naquela unidade de ensino, que não proporcionava momentos de entrosamento entre os professores.

A professora P9, que passamos a observar em seguida, apresentava condutas bastante diferentes: seus 19 anos de experiência, sobretudo como alfabetizadora, davam-lhe condições de se relacionar com todos os membros da escola, principalmente com os

professores de 1ª série, pois na ausência da coordenação pedagógica, conseguia encaminhar soluções para algumas situações que considerava de fundamental importância para o sucesso da alfabetização.

No primeiro dia de nossa observação, a professora deixou vir à tona algumas de suas angústias, principalmente com relação à situação de abandono em que se encontrava a escola. Reclamou das salas sujas, da falta de organização, entre outros problemas, demonstrando tristeza ao ver o estado da escola, pois se lembrava do período em que era considerada modelo para várias instituições de ensino.

P9 tinha maneira própria de começar a aula: primeiro organizava a turma em círculo para que pudesse olhar todas as crianças, depois cantava a música de entrada e, logo em seguida, ia ao quadro colocar o assunto que ia ser trabalhado no dia; as crianças começavam a copiar e quando alguma não conseguia, era imediatamente ajudada pela professora; neste caso estão, principalmente, os três alunos com necessidades especiais: uma deficiente mental (DM) e dois com dificuldade de aprendizagem (a aluna com DM chega a dormir na sala). A professora, que participara de curso de capacitação alguns anos antes, logo que tem oportunidade, conversa conosco insistindo que não sabe como ajudar alunos com NEE : não recebera qualquer orientação da escola ou da divisão de educação especial e a capacitação que fizera não tratava da prática do trabalho com essas crianças. Relatou, também, que em 2004 e 2005 já tivera alunos com NEE, um hiperativo e um com deficiente mental; admitiu que o trabalho não fora fácil, principalmente por que o aluno hiperativo era muito agitado, falando palavrões e fazendo gestos obscenos, o que influenciava outras crianças; a outra criança, por sua vez, tinha comportamentos imprevisíveis e incontroláveis, tendo, certo dia, tirado a roupa na sala de aula o que provocara grande tumulto na sala.

Com 24 alunos em sua turma, P9 procura dar atenção para todos. Quando termina de explicar o assunto do dia, vai às cadeiras verificando as atividades; depois se senta

e chama para lerem individualmente, aqueles que já terminaram os deveres; os que não conseguem realizar a atividade do dia são ajudados, mas P9 faz questão de escrever, em seus cadernos, um comunicado sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno e solicitando a colaboração dos pais. Todos os dias são passados exercícios para serem feitos em casa e muitos recadinhos de elogios ou pedidos de colaboração são afixados no caderno; o que mais chama a atenção dos alunos, no entanto, são as famosas estrelinhas que representam, segundo a professora, seu desenvolvimento nos estudos.

No momento que os alunos vão para o intervalo, a professora aproveita para conversar com os colegas. É uma pessoa bastante extrovertida e parece ser querida e respeitada por alguns. No retorno à sala de aula, procura desenvolver outras atividades, principalmente de colagem, pintura e recorte. Essas atividades são, em geral, de outras disciplinas e visam complementar as realizadas anteriormente.

Ao longo do processo de observação pude constatar como P9 conhece os pais dos seus alunos que procuram, no horário da saída, para conversar. Para cada um ela conta de maneira calorosa como vai o aproveitamento do filho, seus progressos ou dificuldades. Quando julga necessário, manda recados para que os pais venham a escola para uma conversa.

Outra classe observada nesta escola foi a 2ª série do professor P11. Este adota estratégias metodológicas semelhantes às adotadas pelo professor P12. Ao chegar escreve no quadro o tema que vai ser trabalhado naquele dia, faz a chamada e, em seguida, retorna ao quadro para escrever a atividade; enquanto os alunos copiam vai tomar café, o que dura, aproximadamente de 10 a 15 minutos; quando retorna começa a explicar o tema, sempre fazendo um paralelo com a realidade. A turma de P11 tem 30 alunos e nenhum aluno com NEE, embora alguns, bastante agitados, apresentem problemas de comportamento, o que leva P11 a adotar medidas rígidas, como por exemplo, os alunos não podem se levantar nem para

emprestar material escolar a um colega. Manter a classe sob seu domínio é uma preocupação constante de P11 que sempre encontra meios para impedir conversas e dispersões. Todas as atividades desenvolvidas são no quadro. P11 solicita constantemente a participação dos alunos na resolução das questões e é possível notar que, alguns alunos têm mais dificuldades que outros para resolverem, principalmente aqueles que ainda não se apropriaram do processo de leitura. Caberia, talvez, ao professor um atendimento individual para sanar estas dificuldades. A preocupação com o domínio da classe, no entanto, impede P11 de tal ousadia.

A última classe observada na escola A uma 3ª série, turma da professora P10. Esta classe é tida na escola como uma das mais agitadas, o que é confirmado pela própria professora. São 42 alunos, a maioria meninos. As brigas são constantes. Para dar conta dessa realidade a professora adota algumas medidas rígidas, originando, também, alguns momentos hilariantes.

Ao chegar à sala de aula, P10 coloca os alunos para rezarem o pai nosso e outra oração solicitando que Deus acalme seus comportamentos; em seguida, começa a trocar alunos de lugar, pretendo, assim, evitar a formação de grupinhos, por fim dá início à chamada, sempre solicitando o silêncio dos alunos. Quando alguns chegam atrasados, P10 canta uma música que os deixa envergonhados, não querendo mais repetir tal comportamento.

A cada aula, P10 vai para o quadro escrever o assunto do dia; enquanto isso, com frequência, alguns alunos começam a conversar, ou surgem brigas e tapas; ao se aperceber, a professora imediatamente grita e os alunos tornam a se sentar pacatamente.<sup>54</sup> Quando termina de escrever no quadro a matéria, P10 começa a explicar o assunto, sempre interrompendo as explicações com pedidos de silêncio aos quais em geral, não é dada atenção. Num esforço extremo, a professora adota uma estranha medida, por ela denominada de “cola

---

<sup>54</sup> P10 criou e propaga várias regras que vigoram em sua sala de aula, no esforço de manter a classe sob domínio: diante de um mau comportamento, ela se obriga a contar, em voz bem alta, de um até três para, ao término desta contagem castigar o aluno recalcitrante. Geralmente, como castigo, os alunos ficam de pé ao lado da sua mesa. Quando o caso é mais grave, P10 chama os pais à escola o que não agrada aos alunos.

na boca”: solicita que todos os alunos, imaginariamente, coloquem um balde de cola entre suas pernas e lhes pede para que mexam a cola com o pincel, depois lhes pede que passem a cola na cadeira e na boca, orienta, em seguida que, após esse procedimento, nenhum aluno poderá falar, nem se levantar. O inusitado da medida faz com que as crianças a considerem como uma brincadeira. Envolvidos pela magia deste jogo, ficam quietos por alguns minutos, possibilitando à professora a posse da palavra, também por alguns minutos. No decorrer das observações pudemos constatar a força mobilizadora e eficaz desta atividade, ainda que seu efeito fosse breve.

O horário do intervalo é também problemático; a professora aproveita esse momento para amamentar ao seu filho e só volta alguns minutos após o término do intervalo. Enquanto P10 está ausente, alguns alunos brincam de brigar e chegam a se machucar. Sempre que isto ocorre, a professora ao retornar tenta resolver a situação à sua maneira, argumentando sobre a omissão e despreparo do corpo técnico-administrativo que não lhe dá apoio. Com frequência, solicita a presença imediata dos pais quando as brigas se agravam, o que, além de assustar os alunos vai progressivamente, desgastando as relações de instâncias educativas cuja interação seria fundamental.

A argumentação de P10 sobre a falta de apoio do corpo técnico-administrativo é comum também entre os demais docentes, que trabalham de forma dispersa e isolada entre si. Os momentos comuns para a construção de um planejamento coletivo ou para a avaliação dos trabalhos realizados, tão importantes para a organização e a socialização das atividades escolares, não foram perceptíveis na “escola A”, ao longo de todo o processo de observação, nem constatadas referências ou alusões a estes momentos. O trabalho de alguns professores, que poderia servir de apoio ou de reflexão para os demais, perdia-se no isolamento. Neste contexto e no conjunto das observações desenvolvidas na ‘escola A’ podem ser captados indícios fortes da presença de valores e modelos reforçando o individualismo, o isolamento e

a desvalorização do trabalho da escola e do professor: o cotidiano é dominado por rotinas que se enrijecem ao desconhecerem a vitalidade dos indivíduos e relações que tentam apagar.

Outro aspecto que nos chamou atenção na “escola A” foi a presença de atitudes e condutas, ora preconceituosas e ora de benevolência aparente, com relação aos alunos com NEE e baixo poder econômico. No horário do intervalo, alguns professores e funcionários comentavam, de maneira irônica, o comportamento dos alunos que repetiam várias vezes a merenda ou daqueles cujas reações fugiam aos padrões estabelecidos. Não deixavam, entretanto de oferecer mais comida para os que pareciam ter fome insaciável, ou de oferecer ajuda aos que apresentavam alguma dificuldade no manejo dos alimentos, ainda que isto fosse acompanhado de piadas relativas à situação. Estes alunos tornavam-se objeto de zombaria dos colegas sob as vistas de professores e funcionários que, com frequência, faziam comentários desagradáveis, sobre eles, mesmo que camuflados. Estas condutas pareciam contribuir para isolar estes alunos, ratificando posturas de inferioridade e de agressividade. Mais uma vez, cabe levantar como ponto a ser refletido com maior profundidade em trabalhos posteriores se, no isolamento desta escola, a diversidade desse outro que, de alguma forma, foge aos padrões estabelecidos, não acirra o medo da rejeição naqueles que dela tentam fugir sob a aparência e a rigidez de rotinas?

A segunda etapa do processo de observação foi desenvolvida na “escola B”, no período da tarde, com professores da 1ª, 3ª e 4ª series. Iniciamos as observações com o professor P2, da 3ª série. Sua turma era composta por 30 alunos, sendo um com deficiência auditiva. Segundo o próprio docente, era grande sua dificuldade para trabalhar com aquele aluno, pois nunca participara de qualquer capacitação que lhe possibilitasse atuar com aquela deficiência.

O professor chegava à sala, colocava o assunto no quadro, dava um tempo para os alunos copiarem e, em seguida, explicava a matéria. Sua linguagem era mais erudita e a



maioria dos alunos não conseguia acompanhar o que estava sendo dito, ou seja, sem entender nada, se distraía conversando ou fazendo outras atividades. Sem se dar conta do que se passava, P2 ao terminar a explicação, aplicava um exercício de fixação, continuando a maioria dos alunos sem entender a aula. O professor, preocupado em repassar os conteúdos do programa, não se dava conta de que apenas uns poucos conseguiam acompanhar sua aula. Enquanto isso, alunos conversavam e outros brigavam; se a balbúrdia crescia, P2 punia os mais agitados colocando-os de pé diante do quadro negro ou encaminhando-os para a coordenação pedagógica, o que era mais freqüente. A turma era composta por alunos com faixa etária bem variada e os conflitos eram constantes, principalmente entre o aluno com NEE, bastante agressivo, e outros repetentes. O professor não conseguia, em alguns momentos, contornar a situação, a ponto do aluno com NEE, num momento de raiva, dar-lhe um tapa no rosto. Diante desse comportamento, P2 preferiu passar a ignorá-lo, ou seja, o aluno ficava na sala de aula sem que lhe fosse dada qualquer atividade; o professor justificava-se dizendo que, como não conhecia a língua de sinais e não tivera formação adequada, não sabia como proceder para atender às necessidades educativas do aluno.

Na rotina observada, constatou-se que, após o intervalo, o professor continuava escrevendo no quadro e passando novos exercícios de outras disciplinas. Como sua linguagem não era acessível à maioria dos alunos, voltava a se instalar a balbúrdia e a dispersão, envolvendo, também, nesta segunda fase da aula um aluno com baixa visão; apesar de bastante tranqüilo, este aluno não agüentava o esforço de uma tarde inteira tentando copiar os exercícios do quadro para resolvê-los no caderno. Sentava-se atrás, o que agrava suas dificuldades e, na segunda fase da aula, passava pouco a pouco a aderir às conversas, desligando-se da aula para participar das brincadeiras e das brigas. Ao perguntar a P2, em uma conversa, porque aquele aluno sentava-se naquele lugar, obtive como resposta a afirmação de que fora ele próprio que assim escolhera, encerrando-se aí a conversa.

Durante o processo de observação desenvolvido nesta turma, constatamos que, por duas vezes, P2 encaminhou alunos para a coordenação pedagógica e que, com frequência, chamava pais para conversar, principalmente os do aluno surdo. Estas conversas eram estabelecidas na porta da sala de aula, diante dos alunos que ficavam escutando o que era dito por uns e outros.

Essas atitudes já não foram observadas na outra turma da 3ª série, do professor P3; este professor, apesar de faltar constantemente, conseguia manter a atenção e a ordem durante as atividades que desenvolvia em sua sala de aula. Sua turma tinha 35 alunos, que eram divididos, dependendo da atividade, em duplas, trios ou grupos. P3 escrevia a atividade no quadro e a explicava com um entusiasmo que contagiava os alunos, mobilizando-os a interagirem; neste clima, todos participavam da aula, tirando dúvidas e contando suas experiências e vivências; após este primeiro momento, P3 aplicava sempre exercícios para fixação do que fora apresentado e discutido; estes exercícios, em geral, eram realizados em grupo, o que permitia o estabelecimento de trocas, reforçando a aprendizagem. Os alunos ficavam concentrados nas atividades; algumas vezes o trabalho provinha do próprio livro didático, sendo o exercício complementado e reforçado com comentários feitos pelo professor ou com outro material de apoio. Note-se que todos os professores que observamos na 'escola B' utilizavam-se do livro didático, alguns como complementação e reforço de temas, outros tomando-o como fim em si mesmo.

O professor P3 adotava uma metodologia que oportunizava aos alunos vivenciarem, na prática, o que era discutido nos livros e em textos. Muitas vezes, saía da sala de aula para desenvolver atividades no corredor. Para os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo da turma, era oferecido um atendimento individualizado em suas mesas,

enquanto os demais faziam outras atividades. Não constatamos, porém, a presença de P3 nas atividades do contra turno, para o reforço de seus alunos.<sup>55</sup>

Observamos, em seguida, a turma de 4ª série da professora P1, composta por 35 alunos. A docente utiliza uma metodologia de trabalho que estimula todos à participação: inicia sua aula com a chamada e, em seguida, escreve no quadro o assunto e os itens do conteúdo; enquanto os alunos copiam, começa a circular pela sala, para verificar quem está trabalhando, sendo este acompanhamento individual uma das características de sua atuação.

A turma de P1, como as demais, é bastante agitada, até por causa do calor que faz nas salas, apesar dos ventiladores.<sup>56</sup> Observamos que a professora utiliza os livros didáticos em todas as suas aulas, ainda que faça uma seleção do que considera importante e procure complementar o que está nos livros com outras atividades e textos. Em várias oportunidades, comentou conosco que os livros não abordam a realidade da região amazônica e, por vezes são muito complexos para os alunos. P1 utilizava a técnica de solicitar aos alunos que apresentem trabalhos, mostrando-se empolgada com o desenvolvimento que vão apresentando; sua maneira entusiasmada de ministrar as aulas contagiava os alunos, o que lhe possibilitava lidar melhor com situações de conflito.<sup>57</sup> P1 ministrava também, com o mesmo entusiasmo, atividades de reforço desenvolvidas no contra turno, para os alunos de sua turma que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Dando continuidade ao processo de observação desenvolvido na 'escola B', passamos a freqüentar a classe da professora P5, uma turma de 4ª. série, bastante agitada. Ao

---

<sup>55</sup> Essa prática própria da escola supõe que todos os professores ofereçam, duas vezes na semana, aulas especiais e em outro horário, para os alunos que não conseguem acompanhar a turma.

<sup>56</sup> Em todas as escolas, os alunos constantemente solicitam beber água ou ir ao banheiro. Quando falta água a situação se agrava, pois ficam mais agitados, ainda que nesta situação, o tempo de permanência nas escolas seja reduzido pela metade.

<sup>57</sup> Certa vez, por exemplo, os alunos estavam reagindo a uma colega negra e pobre, que vinha com roupas não tão limpas quanto as dos demais. Apercebendo-se do problema, P1 começou a falar sobre a questão das diferenças, comentando que nenhum ser humano é igual a outro e que nem todos têm as mesmas oportunidades; apresentou, por fim, as idéias de solidariedade e de cidadania; os alunos discutiram e levantaram dúvidas cujas respostas foram construídas por todos; em seguida, com naturalidade, P1 solicitou que se sentassem em duplas para fazerem as atividades compartilhadas.

longo das observações foi possível constatar que a professora não conseguia estabelecer limites para os alunos. Além de falar baixo, chegava muito atrasada para começar a aula (quinze minutos depois do horário estabelecido) e sempre apresentava como justificativa sua responsabilidade de levar o filho à escola. Ao dirigir-se para a sala de aula, solicitava, a cada vez, que um dos alunos empurrasse a cadeira de rodas de uma colega com deficiência física, sempre indicando que a colocassem ao lado da porta. Não notei que estabelecesse diálogos com esta última criança ou com outras; apenas ordens que direcionando ‘objetos’ a determinados lugares e ações. No processo de observação, pude constatar que a aluna com NEE permanecia junto à porta durante toda a aula. Poucas vezes foi levada para o intervalo ou para interagir com os outros alunos. A professora parecia esquecer dela, lembrando-se, apenas, para fazer comentários sobre seu comportamento ao afirmar que aquela aluna nada fazia. Comentários, igualmente negativos, eram feitos também sobre alunos que apresentavam problemas de comportamento, não uma repreensão ou uma conversa: os comentários que, por vezes provocavam o choro envergonhado da criança, eram feitos a terceiros, num movimento que negava a interlocução àquele a quem deveriam ser dirigidos.

Durante o processo de observação, foi possível constatar que P5, em seus oito anos de experiência, construía uma rotina imóvel de trabalho: uma vez em classe, começava a aula com a chamada, posteriormente ia para o quadro escrever a matéria, enquanto os alunos corriam pela sala; ao finalizar de escrever volta-se para os alunos, que se acomodam rapidamente, e começa a andar pela sala, aparentemente verificando quem terminou de copiar; em seguida, ainda sem se dirigir a um aluno, em especial, começa a explicar o que estava escrito no quadro, dirigindo-se às “crianças”, ainda que sem encarar diretamente alguém ou chamar quem quer que seja pelo nome. Os alunos, em sua quase totalidade ocupados em copiar do quadro, não acompanham a explicação da professora, comprometida, também, pelo baixo tom de sua voz. Parece que aquela fala não lhes diz respeito. Invariavelmente, P5

termina sua fala na hora do intervalo, como se todos a estivessem ouvindo. Na segunda parte da tarde, quando os alunos retornam, são desenvolvidos trabalhos no livro didático. A postura da professora, no entanto, não muda e tudo continua da mesma maneira, numa rotina que se repete todos os dias, sem que P5 se dirija diretamente a qualquer aluno.<sup>58</sup> A criança com NEE é esquecida: está junto à porta e lá fica; algumas vezes, por iniciativa própria, outra criança a ajuda, dando-lhe alguma explicação ou lhe ensinando um exercício, ou ainda levando-a ao banheiro no intervalo. P5 parece não saber o que fazer com aquela criança, então a ignora. Pelo que foi possível observar, quando procurada pelos pais, a professora conversa sobre o aluno apresentando generalidades com desordem em sala de aula ou a necessidade de maior esforço e estudo.

A outra 4ª série observada está sob a responsabilidade da professora P6. São 35 alunos, com faixa etária diversificada. Essa turma é composta basicamente por alunos repetentes e com histórico de envolvimento com gangues, o que leva a professora a adotar postura severa em algumas situações. Ao chegar à sala de aula, arrasta sua mesa para frente da porta, de modo que ninguém pode sair sem sua permissão. Permanece o tempo todo da aula com o semblante fechado. Poucas vezes sorri. Quando está no quadro escrevendo a matéria, de vez em quando olha para turma, a fim de verificar se alguém está conversando e o corrigir de modo ríspido. Por isso, enquanto P6 está voltada para o quadro, os alunos conversam em tom muito baixo, para que não perceba. Ao terminar de escrever, a professora volta à sua cadeira e ali permanece sentada até começar a explicação da matéria do dia. Em seguida, passa um exercício para fixação das novidades sendo os alunos estimulados a resolvê-lo individualmente ou em dupla. Após o intervalo, a professora propõe atividades, geralmente, de pesquisa nos livros didáticos; todos são obrigados a concluir o trabalho proposto, pois a

---

<sup>58</sup> Esta dificuldade de diálogo se faz presente também nos contactos com os colegas em geral. Nestes momentos, P5 evita posicionar-se diante dos mais variados assuntos: ao fazer, por exemplo, um comentário ou uma reclamação, coloca a autoria em outros, em geral ausentes, parecendo querer eximir-se de responsabilidades. Tais condutas causam desconforto entre os colegas que a evitam.

saída depende do término da atividade. A professora faz questão de corrigir individualmente o exercício de cada aluno, tecendo comentários sobre seu desenvolvimento. A constância, o equilíbrio e, mesmo, a severidade das condutas de P6 parecem possibilitar-lhe um relacionamento com os alunos atravessado pelo afeto, num clima de confiança que acalma e dá segurança, apesar das dificuldades e conflitos que vivem.

A última fase do processo de observação foi desenvolvida na turma da 1ª série do professor P4. Era uma classe com trinta alunos, inclusive uma criança com deficiência auditiva. Nas observações constatamos que o professor, apesar de dizer que não gostava de trabalhar com esta série, procurava diuturnamente desenvolver atividades que atendessem aos interesses das crianças. Ao chegar, dispunha as carteiras de modo que se tornasse mais fácil a circulação entre elas e ia ao quadro escrever as atividades do dia. Como algumas crianças ainda não sabiam copiar do quadro, P4 começava a ajudar individualmente cada uma, o que lhe tomava grande parte do tempo. Com relação ao aluno com NEE, como o professor conhecia a Língua de Sinais - LIBRAS, por ter participado de curso de capacitação, podia melhor apoiar sua integração à turma e sua aprendizagem. Apesar do clima acolhedor de interação que mantinha com a classe, o professor, nas conversas que tivemos, por várias vezes lamentou não dar atenção de que precisariam, devido ao número excessivo de alunos em sala de aula. Após o intervalo, P4, geralmente aplicava atividades mais leves, como pintura, desenho e colagem. Os alunos que não haviam conseguido terminar a atividade anterior, no entanto, só podiam dedicar-se às que estavam sendo passadas naquele momento se concluíssem os deveres incompletos. Tal prática levava as crianças a solicitarem ajuda umas das outras, com o assentimento de P4 que, passava assim a ter inúmeros colaboradores na tarefa de ajudar os que tinham alguma dificuldade. Este movimento de ajuda mútua, além de educativo, unia as crianças em torno de um objetivo comum, de modo que, em pouco tempo, todas, alegres, estavam pintando, desenhando e colando.

Na ‘escola B’ foi possível observar o entusiasmo, em todas as turmas, com horário de educação física. Nesta escola, esta atividade é desenvolvida por um professor de área, o que é raro no primeiro segmento do ensino fundamental no município, pois na maioria das vezes, fica sob a responsabilidade do próprio professor da turma. Quando o momento da aula se aproximava, os alunos ficavam agitados e os docentes ansiosos, pois sabiam que teriam a possibilidade de descansar por uma hora, ou seja, conseguiriam fôlego extra para retomar as atividades. Esse movimento também pode ser percebido antes das aulas de informática, ainda que estas não fossem tão freqüentes.

De maneira geral, os professores da ‘escola B’ apresentaram dificuldades próximas às vivenciadas pelos docentes da ‘escola A’; na primeira, o entanto, o apoio dos gestores e a oferta de atividades complementares, dentre outros aspectos, poderiam facilitar o processo ensino-aprendizagem, incentivando a criação de estratégias mais efetivas para a aprendizagem de todos. O processo de observação no qual se manteve contacto com o cotidiano das duas escolas, permitiu apreender, no entanto, que apesar das diferenças aparentes, da presença dos gestores (escola B) ou de sua ausência (escola A), da existência de um planejamento integrado na segunda e do isolamento e individualismo na primeira, as atitudes e condutas dos professores em sala de aula se aproximavam muito, parecendo depender mais de características pessoais que de um movimento de capacitação profissional: o trabalho docente segue rotinas comuns nas quais, poucas vezes, a alegria e o afeto na relação professor-aluno se deixa ver plenamente. No caso da inserção de crianças com necessidades especiais, em poucos momentos foi possível apreender indícios de um trabalho educativo efetivo. Não se trata de uma questão de responsabilidade individual ou de rejeição pessoal, mas de despreparo real das escolas: muitas crianças com NEE são encaminhadas para salas de aula sem que os professores tenham um preparo mínimo para atuar adequadamente. Acuada, amedrontado, este professor ignora ou agride, ao mesmo tempo em que atribui a

outrem, por vezes à própria criança, os problemas e fracasso que antevê. O mesmo ocorre com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em todos os casos, a freqüente falta de apoio dos gestores e a ausência da participação nas decisões relativas aos cursos de formação continuada, deixam marcas que acentuam problemas mais que facilitam relações.

### **5.3 Os docentes e seus discursos propagados**

Ao termino do processo de observação, passamos para último momento do trabalho de campo: o encontro com os professores nos grupos focais. Realizamos dois grupos focais em cada escola, o que nos permitiu ter pistas mais articuladas sobre as opiniões, valores e atitude dos docentes sobre o objeto em estudo, articulando-o a outros que lhe dão consistência em seu campo de significações (MADEIRA, 2005). Esse momento foi significativo, tanto para a pesquisadora como para os sujeitos, pois proporcionou uma amplitude de informações fruto dos debates, que seria improvável captar de maneira individual.

Os professores puderam expor seus pontos de vista sobre a temática, deixando entrever informações e vivências, bem como valores e crenças, símbolos e modelos que lhes iam dando forma e as associações que, neste contexto, ratificavam ser impossível apreender o sentido de um dado objeto, desarticulando-o de outros e das condições sociais, políticas e econômicas em que vivem os sujeitos. Segundo Madeira (2001, p.127) “as representações podem ser entendidas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações”. Cabe destacar que a atribuição de sentidos não é algo estático, mas dinâmico; processa-se de forma singular (pessoal) supondo, necessariamente, o social, ou seja, dá-se no movimento de pertencas e referências pelo qual se têm sinais do que articula uma totalidade social, em determinado momento.



Para Moscovici, sujeito e objeto são funcionalmente um conjunto indissociável. Isso que dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo), é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo de modo a adequá-lo aos seus sistemas de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.17).

Sob essa perspectiva, os sentidos que os professores atribuem à formação continuada em educação especial, estão associados aos de outros objetos; pistas sobre estas redes podem ser captadas nos discursos destes docentes.

Considerando o objeto desta investigação – os sentidos atribuídos à formação continuada em educação especial -, o estudo do material coletado nos grupos focais permitiu levantar pistas, de modo a definir uma rede com dois pólos articuladores: O primeiro articula o sentimento de frustração diante das efetivas condições de trabalho que enfrentam e da inadequação dos programas de formação continuada em educação especial apresentados pela Secretaria. O segundo refere-se à angústia contida e sofrida pela ausência de apoio dos gestores que resumem sua atuação a uma ajuda formal e burocrática. Articulado a este sentimento agrega-se a culpabilização dos docentes pelo insucesso dos cursos. Serão estes pólos articuladores que encaminharão o texto do restante deste capítulo.

### **5.3.1 Frustrações**

Todos os professores, no primeiro momento, quer na observação em sala de aula, quer nos demais espaços escolares ou nos grupos focais repetiam, com frequência, o mesmo discurso propagado pelos cursos de capacitação. Adotam frases e termos como “a formação continuada ajuda a crescer profissionalmente”, “dá subsídios e suporte para a atuação”

A capacitação continuada melhora aquilo que fazemos, aprimora a sua prática, te dá mais respaldo no processo de compreensão do teu aluno, possibilita detectar as dificuldades que tu possas vir ter na sala de aula... ajuda a saber lidar... a trabalhar mesmo com o aluno (P.1).

De um modo contraditório, vão afirmando a importância da formação continuada ao mesmo tempo em que restringem seu valor

Eu acredito que todo curso é válido, por mais que não seja tão abrangente ou tão específico... mas acho que qualquer coisa, qualquer informação é importante, principalmente a gente que tá fora e não tem conhecimento. Eu, no meu curso de formação, não vi nada com relação / sobre a educação especial (P.8).

Para os professores, teoricamente, os cursos possibilitam encontrar soluções para os problemas que vivenciam no cotidiano, principalmente, com relação à educação especial, visto que, muitos não tiveram qualquer contato com a temática em sua formação inicial. Hoje, nas escolas, carecem de conhecimentos que os ajudem a lidar com alunos com NEE.

Na faculdade, né?... A gente sabe que, ainda, é muito ausente essas questões da educação especial... O próprio processo de formação do profissional deixa a desejar, né?... Que na teoria é uma coisa e na prática se coordena de forma diferente, né? ( P.1).

Esse discurso, que é repetido, vai sendo, no entanto, diluído na medida em que os professores começam a se lembrar dos problemas enfrentados no cotidiano, com os alunos com NEE; estas lembranças impulsionam críticas aos programas de capacitação, que vão crescendo, motivadas por situações concretas, vivenciadas na prática. É perceptível, nas falas dos professores, o desapontamento com relação à organização e à execução destes cursos, pois se apresentam como conjuntos fechados, com determinações e ações pré-estabelecidas, cabendo ao professor-aluno

[...] simplesmente chegar lá para se enquadrar, pois já está tudo pronto!... Não perguntam nada pra gente... Nem querem saber do que a gente está precisando, do que a gente gosta!... Das dificuldades da gente... Não interessa o que a escola precisa, o que a gente quer! Os exemplos não têm nada com a vida da gente (P.8).

Segundo o que expressaram os professores nos grupos focais, as capacitações não dão oportunidade para que os participantes opinem sobre o que é importante ou não para sua atuação pedagógica; os roteiros que orientam os trabalhos encontram-se prontos e as alterações permitidas são insignificantes. Gentili (1996) faz críticas a essa forma estática assumidas pelos programas de formação de professores; apresentados e conduzidos como pacotes prontos, desconsideram as singularidades de cada escola ou região. Esta situação os faz vivenciar sentimentos opostos: de um lado, a valorização do que vem de fora e a expectativa de, enfim, chegar a um nível que lhes garantiria segurança e sucesso; de outro lado, a frustração de ver negada a atenção para as especificidades e condições que caracterizam seus espaços.

Durante os Grupos Focais, conforme os professores começam a se lembrar das experiências vivenciadas nas capacitações que freqüentaram, novas questões começam a surgir, novos focos de desencanto vão se delineando.

O primeiro deles refere-se ao caráter estático e desarticulado dos conteúdos e procedimentos metodológicos adotados. Quando abordam estas questões as falas ficam alteradas e demonstrando indignação pela maneira sem entusiasmo que as atividades são conduzidas; é unânime a afirmação da importância dos conteúdos tratados sob o argumento de que toda informação é validade para atualização de um professor. Entretanto, a maneira como são sistematizados e repassados causam desconforto, pois se tornam um amontoado de informações despejadas em um período curto de tempo, o que impossibilita o professor-aluno apropriar-se do que é veiculado.

Os cursos é uma xaropada de conteúdos... Chega dá sono! Falta uma seleção do que é significativo para prática docente. Do que é interessante para a realidade de Macapá (P.10).

Os conteúdos trabalhados são muito científicos e não trabalham a realidade das crianças e muito menos de alunos com NEE. É só teoria até quando querem fazer uma prática porque o que eles fazem não tem nada a ver com a realidade das nossas escolas (P.4).

Para os professores, os conhecimentos trabalhados nos cursos encontram-se distantes do que é vivenciado em sala de aula. Suas experiências concretas são desconsideradas pelas capacitações, que priorizam, na maioria das vezes, conhecimentos prontos e acabados, não oportunizando uma interligação entre teoria e prática.

O caso é que na teoria tudo é bonito mas quando chega na prática as coisas são muito, mas muito diferentes... E o que a gente vive parece não ter a menor importância para eles... Afinal, para eles nós não sabemos nada! (P.1)

Na minha opinião, estas capacitações os cursos devem se mais praticos, com menos teoria ou com coisas que nos interessassem, pois o que precisamos mesmo é da prática, né?(P.9).

Cabe destacar, que a prática, num primeiro momento, deveria ser a aplicação da teoria apreendida na formação inicial; aos poucos, no cotidiano da prática, estes conhecimentos passariam por diferentes ordens de questionamentos, gerando sínteses, pois o conhecimento é adquirido, também, na própria prática (TARDIF, 2002).

Com relação aos procedimentos metodológicos, os professores são enfáticos, considerando-os uma mesmice; ressaltam que as metodologias apresentadas em momentos diversos, apenas mudam de ambiente, permanecendo a mesma.

Mesmice. Chega lá, se apresenta: Como é o teu nome?... Como é o seu?... Agora, vamos fazer uma dinâmica... Aí dá uma apostila... Aí lê a apostila. Quem entendeu, entendeu, não sabe? (Pausa) Agora vamos fazer uma dinâmica! Tu pula prá cá, tu pula prá lá, tu vem para cá e ela pra lá.... Aí tá

na hora da merenda: Vamos merendar!... Volta de novo... Aí explica o que você já entendeu, há muito tempo!... Lá, lá, lá, lá... Ai diz: amanhã traga uma dinâmica de casa! (Pausa) É tudo sempre a mesma coisa! Nada muda!(P.10).

Não é possível que a mesma metodologia que era usada no século passado vá funcionar agora, é até possível, mas acredito que vai ter muito mais de dificuldade. A sugestão que eu daria é que esses cursos fossem trabalhados de uma maneira bem atual, bem dinâmica para que a gente pudesse estar por dentro de tudo (P.4).

Os professores reconhecem suas dificuldades mas fazem críticas, em certos momentos ferrenhas, aos procedimentos adotados nas capacitações

Eu me recuso participar de um curso onde uma pessoa vai me torna mais medíocre na minha sala de aula... Mais atrasado!... mais parado, não dá um estímulo para gente. ( P.4).

A forma estática pela qual as capacitações são implementadas, impõe ao professor uma posição de passividade, impossibilitando-lhe refletir sobre suas ações, condição indispensável para que uma prática pedagógica possa ser revista. Para Nóvoa (1991) os programas de formação devem oportunizar aos professores momentos de reflexão, possibilitando-lhes encontrar soluções para seus problemas e não impor uma condição de inércia e passividade diante dos cursos e de seus conteúdos.

Vale destacar que os professores que fizeram críticas duras aos procedimentos utilizados pelos programas são os que mais procuram dinamizar suas aulas, com atividades diversificadas, mesmo com as dificuldades encontradas no âmbito escolar. Logo, a própria prática os leva a questionar o distanciamento das capacitações em relação à realidade da sala de aula. Este é outro foco pelo qual o desencanto se faz ver: as capacitações encontram-se distantes das vivências escolares; os saberes que desenvolvem desconhecem ou anulam a realidade de sala de aula.

Em suas discussões nos Grupos Focais, os professores deixaram claro que os cursos que fizeram não contemplam em seus processos, os saberes do cotidiano das escolas. Saberes estes que deveriam ser de fundamental importância para qualquer programa de formação, pois sua ausência implica no desconhecimento das dificuldades de professores e alunos e um obstáculo a que os primeiros percebam aplicabilidades dos outros saberes na prática pedagógica (TARDIF, 2002).

Os cursos não têm contribuído para melhorar a prática do professor, pois são muito técnicos! Eles instruem o professor para o conhecimento daquele método, mas não para ti da/dar um caminho aplicável com os alunos, até porque são clientelas diferentes, são alunos diferentes. Mesmo digamos assim, aqueles cursos dedicados para a mesma deficiência, mas o aluno tem uma vida diferente, ele pode ter aquela necessidade, mas a técnica trabalhada no curso ela pode não ter um resultado. Então, esse curso da forma que é feito não tem um resultado muito bom na prática, não ajuda à melhora a educação dos alunos deficientes (P.3).

Para os professores, os conhecimentos trabalhados nas capacitações apenas dão um norte de como agir, porém é na prática que, a seu ver, as coisas se concretizam. “a gente adquire mesmo conhecimento é na prática! O curso te diz como tu deve agir, mas a prática mesmo é no dia- a- dia!” (P.10). Os cursos não abordam as reais situações vivenciadas nas escolas, como sala superlotadas, falta de material e de apoio, dentre outras questões que interferem no esforço para aplicar na prática o que foi apreendido na teoria. “Quando a gente, vem para sala de aula não tem todo esse suporte, não tem material... é tudo diferente! Na prática é tudo diferente!” (P.6); “as pessoas que elaboram os cursos nem conhecem a realidade das escolas!” (P.11).

Segundo os professores, cada região, cada escola, apresenta realidade diferente que precisa ser respeitada e valorizada. Independente de estarem imersas em contextos

similares, as escolas nunca serão iguais; portanto, é inconcebível adotar o mesmo procedimento didático para situações distintas.

Cada escola tem uma realidade! Como nós não somos consultados quando eles vão montar esses cursos, aí dá problema! Elas não procuram fazer uma pesquisa com a gente... aí não trabalham a realidade ou trabalham uma realidade totalmente diferente do nosso aluno(P.8).

Geralmente a secretaria reúne todas as escola. Tem escola que tem menino vindo do interior, tem escola que tem menino vindo da área urbana, tem menino da periferia, tem menino da comunidade negra.. e tal... e tal.. Aí é o mesmo curso aplicado para todas as realidades diferentes [...] Não tem uma adaptação à realidade amazônica! Isso também é um troço chato, né? (P.4)

Esse distanciamento dos cursos de capacitação da realidade das escolas é alvo de críticas, também por parte dos pesquisadores da área, a exemplo de Pimenta (1994) que demonstra, em seus estudos, que programas de formação por se encontrarem apartados do cotidiano da sala de aula, pouco contribuem para ajudar os professores a encontrarem caminhos para os problemas que enfrentam.

As questões vivenciadas no contexto escolar poderiam servir de parâmetros para os programas de formação se estes oportunizassem aos docentes expressarem suas vivências, o que é o outro fator de frustração dos professores. O silenciamento imposto pelos programas de formação, elaborados e implementados sem escutar as necessidades dos professores é alvo de críticas embora sem qualquer resultado. “Eles não perguntam para o professor, né? Cada escola é uma realidade! Como não somos consultados quando eles montam estes cursos [...] aí não trabalham a realidade! Mesmo dizendo o contrário”. (P08).

Nos relatos dos professores, as capacitações a que são convidados a participar são coordenadas pela secretaria municipal de educação, muitas vezes, em parceria com Ministério de Educação e Cultura (MEC). É um convite irrecusável. A dinâmica é sempre a

mesma: não oportuniza momentos de debates e de trocas de experiência e o roteiro dos trabalhos já está fixado.

A gente chega para debater mas já está tudo definido... Você chega lá para se adequar e não para participar, dar sua opinião ou divergir de alguma coisa. Tu chegas lá e tens que fazer isto, isto e aquilo. Já está tudo pré-elaborado (P.12).

Essa concepção dos programas de formação continuada difere daquelas propagadas pelos estudiosos da área, a exemplo de Esteves e Rodrigues (1993) que ressalta que os programas de formação devem proporcionar aos professores meios que possibilitem trabalhar em equipe e trocar experiências, o que implica no reconhecimento de suas experiências e vivências escolares. Entretanto, as capacitações oferecidas aos professores do estado não oportunizam esses momentos: “eles não deixam a gente participar, a gente já tentou sugerir novas técnicas, mas eles não deixaram” (P.3).

Os professores foram enfáticos ao afirmarem a ausência de suas vozes na elaboração dos cursos. Apresentam-se como convidados por convocação irrecusável, “para ouvir, pois em nada podem contribuir”. (P.9). Essa maneira dos programas de formação continuada situarem o educador como objeto da ação é questionada por diversos especialistas, como Schön (2000); Marin (1995); Nóvoa (1995a); Pimenta (2007) que concebem a formação continuada como um processo crítico-reflexivo, no qual o professor é sujeito da ação, cabendo aos programas oportunizarem condições para que reavaliem suas práticas e (re)construam sua identidade pessoal e profissional.

A maioria dos multiplicadores da formação continuada em educação especial, segundo os professores, é convidada em outros estados, devido à especificidade da área; assim sendo, estes multiplicadores desconhecem a realidade das escolas, restringindo-se suas intervenções, na maioria das vezes, a explanações sobre questões técnicas, não oportunizando momentos para a expressão do saber do viver dos professores-alunos. Kramer (1989) alerta



para problemas que podem advir sob o efeito da ação dos multiplicadores, pois estes profissionais não participam, também, da elaboração dos conhecimentos a serem desenvolvidos na formação, o que muitas vezes, leva a causarem distorções e fragmentações da proposta inicial.

As frustrações dos professores com relação à organização e implementação dos cursos, transforma-se em angústia quando se defrontam com as exigências do cotidiano das salas de aula.

### **5.3.2 As Angústias**

Os desencantos levantados pelos professores em relação à implementação e execução dos programas de formação continuada em educação especial vão se agravando no ambiente escolar, quando se deparam com os problemas de sala de aula e percebem que os discursos propagados pelos cursos não dão conta de atender as necessidades. Esta percepção gera impotência e ansiedade que se agudizam pela freqüente fragilidade do apoio e do envolvimento dos gestores. Muitas vezes o professor vê-se só diante de alunos com NEE e sem ter a quem demandar suporte.

O apoio dos gestores aos programas de formação continuada em educação especial, dependendo de suas ações, pode ser percebido com um apoio formal ou um apoio de envolvimento. O primeiro é meramente burocrático, formalista restringindo-se à delegação de espaços e ao cumprimento das principais exigências dos programas. O segundo gera mudanças, pois se refere ao envolvimento dos gestores com a inclusão dos alunos NEE no âmbito escolar e social e, conseqüentemente, com a formação e as condições de trabalho oferecidas aos professores.

É do apoio de envolvimento dos gestores que os professores sentem falta, pois sua ausência repercute no fazer pedagógico, a exemplo do encaminhamento de alunos com

NEE para uma sala de aula, sem que a formação específica ou o preparo do professor sejam considerados ou que este tome conhecimento antecipado das dificuldades ou deficiências dos alunos,

Ninguém pergunta nada... Não dizem qual é a deficiência, nem querem saber se estamos preparadas! Jogam a criança com NEE na sala sem nem querer saber o que vamos fazer! Acho que já estão pensando que não vai aprender mesmo! (P.8)

A única coisa que a secretaria fala é que você tem um aluno especial. Aí tu olhas na tua turma e tem um, dois, três... Mas dizer assim o que ele vai precisar ou te dar uma ajuda para que tu tenhas uma preparação antes, isto não acontece não!(P.9).

Para os professores seria importante que antes de iniciar o ano letivo, eles tomassem conhecimento das deficiências dos alunos e recebessem orientações sobre a condução a ser dada ao trabalho pedagógico. Desta forma poderiam, também, buscar mais informações (cursos) para conduzirem melhor os processos de inserção e de ensino-aprendizagem. “Recebemos os alunos com NEE ou então com dificuldades de aprendizagem e ninguém comunica a gente de que precisam, ninguém avisa nada, nem mandam, ao menos um relatório” (P.8).

Outra questão que supõe o apoio dos gestores é a divulgação dos cursos. Caberia e estes divulgarem antecipadamente os cursos para que os professores pudessem se programar, porém “deixam para comunicar em cima da hora, avisam na sexta feira e na segunda feira a pessoa tem que ir” (P.5), o que demonstra a falta de envolvimento dos gestores com a formação dos docentes, interferindo na sua atuação.

Eu sempre começo do segundo dia em diante, é incrível! É porque toda vez que vem para cá o convite, tem gente que, por exemplo, deixa para me avisar na segunda e de imediata tenho que ir na terça feira para lá! Aí já perdi um dia e isto faz uma falta!... Mas sempre é assim (P.6).

Os professores manifestam indignação, também, com relação à seleção feita para participarem dos cursos, pois são escolhidos, não pela necessidade da formação, mas pela disponibilidade de tempo.

Os professores que são convidados para fazer a capacitação é porque tem disponibilidade. Não é pela necessidade, mas porque têm tempo livre!... Por isso são convidados! Mas muitos nem tem interesse e vão... enquanto outros que têm interesse e querem participar... não são convidados! Falta disponibilidade. (P.11).

Segundo os docentes, seria preciso levar em consideração não apenas a disponibilidade, mas também a necessidade, principalmente, daqueles que têm alunos especiais. “É preciso ver a disponibilidade do professor para fazer o curso, verificar quem pode vir, mas tem que ver, também, aqueles que têm alunos surdos, mental, cego, aqueles que precisam”. ( P.4).

A falta de condições de trabalho é outra questão que causa angústia aos professores, a começar pelas turmas lotadas, situação esta considerada inviável, segundo alguns docentes, para um atendimento individualizado, principalmente de alunos com NEE.

A gente não está totalmente preparado, assim, colocando meu exemplo, tenho um aluno surdo, numa turma com 36 alunos, com ele são 37.... Que condições eu vou ter de atender esse aluno de forma diferenciada? Não vou ter, eu não tenho, pois eu tenho outros que vão querer também; têm suas necessidades para eu suprir e eu não vou conseguir. Se eu destinar um determinado tempo apenas para aquele aluno que tem uma deficiência, e os outros? Vão ficar se matando na sala de aula? Eu concordo com a inclusão, mas desde que seja feita... A sala que tem um aluno especial tem que ter um número limitado de alunos normais. (P.4).

É difícil trabalhar numa turma de 40 alunos, por exemplo. Como lidar com aquela criança deficiente? Entendeu! O professor não tem como dar mais atenção para ela, porque ela precisa de maior atenção, entende? Até para se relacionar com as outras crianças (P.7).

Prieto (2006) chama atenção para o fato de que as escolas com o processo inclusivo precisam se reorganizar, de modo a oferecer condições para o atendimento individualizado dos alunos que necessitarem.

Outra questão levantada pelos professores é a falta de materiais pedagógicos para os alunos com NEE, apesar de ambas as escolas possuírem sala de apoio pedagógico (SAP) e alguns materiais específicos. Estes, porém, não chegam até a sala de aula comum. Segundo as discussões destes professores, trabalhar a inclusão “não é simplesmente trazer esse aluno especial para o ensino regular, mas lhe dar ferramentas para prosseguir em seus estudos” (P.2). Para estes professores, os gestores “precisariam dar condições para que o professor pudesse trabalhar, disponibilizar material adaptado... ter uma sala específica com recursos disponíveis”(P.6).

Para os professores, incluir não é apenas delegar espaços, mas oferecer condições de trabalho, o que é competência dos gestores. Mantoan (2004) alerta para essa questão, ao mostrar que a escola, enquanto espaço inclusivo, necessita oferecer apoio imediato e eficaz aos professores para a realização de suas tarefas específicas.

Incluir não é só colocar, inserir o aluno na turma, sem ter qualificação, nem qualidade do que é oferecido. Quando a gente fala de inclusão social não é só colocar o aluno, é preciso levar em consideração todo o sistema educacional. Tem que analisar desde as carteiras quebradas, os quadros, a insuficiência de material adequado.! (P.1).

Quando os professores captam que os gestores municipais, estaduais, bem como os diretores escolares não estão envolvidos com a inclusão, no sentido de oferecer apoio no que for necessário, sua reação negativa aos programas de formação continuada em educação especial se acentua pois não se sentem parte do processo inclusivo. A necessidade dos professores de encontrarem apoio de envolvimento nos gestores acentua-se diante de

situações novas ou para as quais eles não se reconhecem preparados. O reconhecimento do despreparo diante de algo desconhecido acirra a angústia.

No caso da inclusão de alunos com NEE o que angustia é a certeza do despreparo que advém pelo reconhecimento de que ignoram o que julgam ser o mínimo necessário, para atuar junto a esses alunos. Ao deparar-se com realidade de sala de aula, na qual os alunos têm problemas e são diferentes daqueles apresentados na formação inicial, o professor sente-se inseguro e se questiona se é capaz de conduzir a aprendizagem. “A gente não sabe como lidar com os alunos com deficiência, ninguém diz como devemos fazer. Ficamos perdidos!..., Eu não sei como trabalhar!... Eu vou pelo rumo, pelo que eu vejo, pelo que eu consigo interpretar”( P.8).

Para os professores é difícil trabalhar quando não se tem noção que caminho prosseguir, ficam perdidos diante de situações, que julgam desconhecer e não conseguem encontrar caminhos para suas indagações que surgem a cada momento. “Eu não sei como trabalhar com surdo, eu até ensino alguns sinais, mas eu vou no rumo, pois não sei trabalhar” (P.4). Esse discurso é compartilhado por todos os professores, independente de terem participado ou não de cursos de formação. “Eu trabalhei com aluno surdo e tive que me virar! Inventar alguma coisa, pois não tinha curso e não sabia como trabalhar” (P.12). Os professores relatam que não sabem trabalhar, mesmo diante daqueles alunos cujo único “comprometimento” é uma cadeira de roda .

Eu não sei trabalhar com aquela aluna com necessidades, pois não tem como encaixar nas atividades que os outros [...] não estou preparada para trabalhar com ela na cadeira de roda, né? E tantos outros alunos... Essa aluna fica um pouco separada, aparte das atividades. É preciso um profissional que tivesse um conhecimento maior da área. Eu não sei o que fazer com ela e fico muito aflita! (P.5).

Essa angústia dos professores, segundo Mantoan (2004) é real e deve ser considerada, “mas, na maioria das vezes, refere-se a problemas rotineiros, que se agigantam pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo” (p. 32). Situação semelhante pode ser constatada com alunos que fogem aos padrões usuais de comportamento, “a gente não tem idéia de como trabalhar, não sei como atuar com esses alunos. Já é difícil trabalhar com os alunos que são normais, imagine com estes que têm dificuldades de aprendizagem!” (P.8).

As dificuldades para atuar com as diferenças vêm de uma formação docente que padroniza ou homogeneiza os alunos, mesmo que tenha que descartar alguns, e passa a apresentá-los de maneira idealizada, seguindo um mesmo ritmo de aprendizagem. Quando professores assim formados se deparam com a pluralidade existente no âmbito escolar, vem a tona o sentimento de despreparo frente ao desconhecido, mas que de forma implícita faz parte das suas vivências, mesmo que sejam despercebidas.

Os discursos dos professores evidenciam a necessidade da formação continuada em educação especial, antes de receberem alunos. “para que o professor possa acompanhar realmente o aluno especial, tem que ter preparação. Como eu vou saber a dificuldade do meu aluno se eu não sei a minha dificuldade?” (P.9). Reconhecem que as dificuldades enfrentadas com a inclusão não é exclusividade dos alunos com NEE, mas sua também, o que foi possível verificar também no processo de observação. Sentem necessidade de serem incluídos nos programas de formação, ainda que esta não respondam plenamente às suas necessidades.

Neste sentido, quando os programas de formação continuada em educação especial desconsideram os conhecimentos dos professores, estão contribuindo para desqualificar, ainda mais, sua atuação, ratificando sua angústia e seu sentimento de fracasso, o que vai se refletir em sua atuação e em sua vida.

Esses sentimentos, em alguns momentos, transformam-se em culpa pelo insucesso dos programas. As falas destes professores, quando do processo de observação ou suas intervenções nos Grupos Focais, deixam entrever que atribuem a si parcela de responsabilidade (mesmo que a projetem em terceiros por disjunção de pessoa) principalmente quando não colaboram, assumindo postura comodista ou crítica.

Tem professor que é muito comodista... Comodismo para buscar instrução, comodismo para fazer aquilo que não vai dar trabalho... Acho que alguns colegas têm que sair desse comodismo e procurar se esforçar mais... Uns dizem que não ganham para isto, mas não sei não! (P.3).

Para os professores, alguns colegas de profissão que participam dos cursos, quando voltam para a sala de aula têm medo de ousar, ou seja, o que aprenderam restringe-se à teoria, porém não conseguem transpor para prática, por falta de segurança.

A gente coloca muito a culpa no sistema, mas a gente tem muita culpa! Muita parcela... Porque às vezes a gente participa dos cursos, mas quando chega à sala de aula a gente tem medo de ousar... A gente tem que tentar, pois como vai saber se vai dar certo sem tentar?(P.8).

Outra crítica freqüente dirigida aos colegas é a corrida para a obtenção de certificados, uma vez que as instituições de ensino superior do estado exigem, para obtenção da licenciatura, a comprovação de carga horária de participação em programas de formação continuada.

Alguns colegas correm atrás de certificados como se fosse a primeira coisa, eu quero..., eu quero..., eu quero.... Vão para os cursos assinam a lista de freqüência, assistem 20 minutos e escapolem de lá! Ou então, vai, chega no início e dá um jeito de sair, voltando já no final para bater palma. Então o que acontece? Esses professores acabam tirando a vaga de quem precisa realmente. Eles fazem os cursos mas não participam (P.4).

Ressaltam que alguns colegas só fazem os cursos “para encher o currículo, mas não têm afinidade, não trabalham com aquela clientela” (P.8). Dessa forma, tiram a vaga daqueles que precisam da formação “O pessoal faz o curso só pelo certificado! Só para falar eu tenho este curso, enquanto os que precisam do curso não fazem” (P.1), principalmente os professores que têm alunos com NEE .

Cabe destacar que esses discursos são assumidos pelos professores diante do descompasso em que se encontram os programas de formação continuada, o que os leva a incorporar a responsabilidade pelo insucesso dos mesmos, como nos alerta Oliveira (2003).

Os professores são muito visados pelos os programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria a expectativa depositada é por sua competência, ou falta dela que o sucesso não foi obtido (p. 32).

Os professores deixam pressentir em suas falas, que apesar dos sentimentos de frustrações, angústias e culpas em relação aos programas de formação continuada em educação especial, ainda há lugar para a esperança de que possam suprir as suas necessidades. Esperam programas de formação mais acolhedores e que atendam suas necessidades. Nesta perspectiva, é unânime que ressaltem a importância de que os programas de formação continuada em educação especial sejam desenvolvidos no ambiente escolar, uma vez que isto possibilitaria que todos os membros da escola estivessem envolvidos com os temas debatidos, seja direta ou indiretamente. “Os cursos feitos na escola, né? Ajudam todo mundo que trabalha aqui a entender os problemas que passamos, o servente , o porteiro, a secretaria todos” (P.8), além de ajudar a entender as dificuldades que são peculiares a uma dada unidade de ensino. “Os cursos deveriam ser ministrados na escola, com os professores da



escola! Isto seria mais interessante e ajudaria a perceber os alunos com suas dificuldades” (P.6).

As soluções poderiam ser encontradas em conjunto, não recaindo as responsabilidades apenas sobre o professor. No caso da educação especial, cabe enfatizar que a inclusão dos alunos não depende apenas dos professores, mas de toda equipe da escola. A formação continuada no espaço escolar possibilitaria ao próprio gestor escolar assumir um apoio de envolvimento, pois compreenderia que inclusão não é somente a designação de um espaço, uma vez que estaria envolvido com a organização do evento, com os palestrantes e com os próprios saberes desenvolvidos na formação. Para Marin (2000) a formação assim delineada possibilitaria transformar a escola em um espaço de trocas e de reconstrução e aquisição de conhecimentos.

Para os professores, a formação realizada na escola estimula todos os elementos que dela fazem parte a reverem suas ações. “Já pensou todo mundo envolvido no curso, servente, secretária.., A técnica ia ajudar a gente a encontrar soluções... cada um ia dar sua opinião, ia participar. Seria muito bom, né?”( P.12). Para Imbernón (2005) a escola enquanto espaço de formação possibilita que os problemas levantados possam ser bem mais discutidos e as soluções encontradas tenham maior nitidez, pois seriam fruto de um trabalho em equipe.

Outra questão que faz parte das esperanças dos professores diz respeito à aceitabilidade das suas experiências pelos programas de formação. Para os docentes é importante que estes cursos oportunizem momentos para a exposição de idéias e de opiniões sobre o que é relevante. Segundo Giroux (1997) ouvir o professor é percebê-lo como sujeito pensante e intelectual, é reconhecer seus valores, suas ideologias, ou seja, suas histórias e experiências que dão significado à sua prática.

Quando os programas de formação dão voz ao professor, levando-o a participar e ouvindo suas opiniões, o seu envolvimento é notório, pois ele se sente parte do que está sendo construído. Quando, porém, os programas são impostos desconsiderando suas vivências, o professor se mantém distante, participando por obrigação, sem um comprometimento com o que está sendo apresentado. “é preciso escutar o professor, saber sua opinião, se ele concorda ou não, pois isso ajuda a melhorar os cursos. É importante o palestrante escutar o que o professor quer e suas dificuldades” (P.11).

Dar voz ao professor, não é simplesmente fazer uma consulta, mas permitir que ele seja sujeito da ação, participando na elaboração e execução dos programas. É investir numa formação de cooperação e colaboração, na qual todos os envolvidos sentem-se responsáveis pelo sucesso da inclusão, pois suas experiências são refletidas nos saberes que serão desenvolvidos. Neste sentido, quando falamos em inclusão, não nos restringimos somente à consideração do aluno com necessidades especiais, mas também aos professores que se sentem excluídos do processo e conclamam a necessidade de serem aceitos pelos programas da formação, com seus valores, suas crenças, sua cultura e suas representações.

## **6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os sentidos que sujeitos atribuem a um objeto não podem ser compreendidos como algo isolado, descontextualizado das questões que atravessam as relações dos grupos dos quais fazem parte os sujeitos ou dos que tomam como referência. Ao analisarmos as representações sociais dos professores sobre formação continuada em educação especial foi possível apreender que nos discursos produzidos articulavam-se múltiplos objetos que assim se foram apresentando nas experiências e vivências que marcavam os sujeitos em suas culturas. Nesta perspectiva, os sentidos atribuídos à formação continuada em educação especial, ao entrelaçar este a outros objetos, extrapola os muros escolares, integrando tempos espaços e relações diversos.

Os professores reconhecem a importância dos cursos de formação continuada em educação especial para aprimorar sua prática pedagógica, uma vez que julgam não possuir informações suficientes para que possam conduzir aprendizagem dos alunos com NEE. Entretanto, são enfáticos ao argumentar que estes cursos têm se mostrado pouco eficientes naquilo a que se propõem. Os saberes que se propõem a transmitir, encontram-se atrelados a questões técnicas e a conteúdos dicotomizados de contextos e apresentados de modo estático. Estes cursos são, muitas vezes, ministrados por multiplicares que desconsideram ou desconhecem os costumes, tradições, hábitos e práticas que sustentam a cultura dos

professores. O saber do viver dos sujeitos é assim negado, apesar de sua presença atravessar o currículo escolar e fazer parte das relações que se estabelecem neste ambiente, constituindo-se, portanto, marca indelével de suas ações.

Os programas de formação, na voz dos professores, são desenvolvidos como pacotes prontos, que utilizam os mesmos conteúdos, procedimentos e avaliações para situações distintas, ignorando as peculiaridades das escolas e das regiões. Assim sendo, é pouco provável que resultados obtidos com um grupo de professores em uma dada situação, possam se repetir em outras, mesmo que na aparência semelhantes. Ora, o trabalho educativo supõe a singularidade dos sujeitos inseridos em contextos sociais complementares; por mais que se aproximem, a especificidade destes contextos estará garantida, em consequência da especificidade de sua inserção numa dada totalidade social. No caso dos programas de formação continuada em educação especial cumpre desestruturar os pacotes de modo atender às especificidades de cada escola e região, tornando-os, enfim, efetivos.

Uma das maiores frustrações dos professores com os programas de formação é não poderem participar das tomadas de decisão sobre o que é importante para sua região e para os problemas que enfrentam. Sob esse viés, os cursos em vez de servirem de espaço de produção de conhecimento e de troca de experiências, servem para produzir professores cansados e desmotivados, que não conseguem aplicar em sala de aula o que vivenciaram na formação, de tal modo as formações mostram-se inadequadas.

Esse sentimento de frustração dos professores transforma-se em angústia quando se deparam, em sala de aula, com alunos com NEE e percebem que têm dificuldade para conduzir suas aprendizagens; esta angústia os leva a potencializar o que não sabem pelo temor do que é diferente e pouco habitual; julgam não possuir conhecimentos que possibilitem uma ação educativa eficaz e o temor os faz tomar distância do que atemoriza, impelindo-os a também impedir a criação de laços afetivos. Culpa, frustração e ansiedade se

misturam, levando os sujeitos a apresentar, invariavelmente, a formação continuada em educação especial como a solução mais forte para o problema da inclusão, associada ao apoio de envolvimento por parte dos gestores. Ainda que estes aspectos sejam vitais, não é possível negar o papel de conceitos e preconceitos na definição de atitudes em relação aos portadores de NEE.

Esta colocação é reforçada quando se tem em mente que muitos afirmam que a formação inicial preparou-os para atuar junto a alunos idealizados, com o mesmo ritmo de aprendizagem, desconsiderando as singularidades daqueles que fogem ao padrão de comportamento considerado aceitável pelas escolas. Essa concepção de aluno, propagada nos programas de formação, dificulta que o professor valorize e respeite as diferenças existentes no âmbito escolar. Diferenças estas que fazem parte do cotidiano e integram as relações que se estabelecem nos diversos espaços. Precisam, portanto, ser consideradas pelos docentes, assim como suas vivências, experiências e conhecimentos necessitam ser reconhecidos pelos programas de formação.

Os programas, ao desconsiderarem as experiências dos docentes impossibilitam que se reflita sobre as situações vivenciadas nas escolas e os entraves sutis postos à inclusão efetiva de alunos com NEE: turmas lotadas, falta de material pedagógico, despreparo do professor, ausência de apoio de envolvimento dos gestores e outros setores da escola, dentre outros. Tais situações comprometem a aplicabilidade, na prática, dos saberes propagados pelos cursos e demonstram que questões políticas e econômicas interferem também no fazer pedagógico docente.

Os gestores, na voz dos professores, concebem a inclusão como delegação de espaço, bastando, assim, conceder uma sala e um professor, que a situação dos alunos com NEE estaria resolvida; esquecem ou ignoram que os professores, além de necessitarem de uma formação adequada, precisam de condições de trabalho. Entretanto, esse dois pontos

essenciais para a efetivação de um trabalho com alunos NEE, bem como com os demais, são, por vezes, ignoradas. Os professores, por sua vez têm a frustração de não conseguirem efetivar na prática o que aprendem em teoria durante a formação e mudar tal estado de coisas foge às suas competências.

Esse descompasso entre os programas de formação continuada em educação especial e a prática dos professores traz frustrações e angústias pois os programas que não conseguem conciliar os saberes que pretendem transmitir com o cotidiano dos professores. Comprometem assim sua eficácia, ao mesmo tempo em que mobilizam nos professores sentimentos de culpa pelo insucesso, como foi evidenciado pelo estudo de seus discursos. Atribuir, entretanto, a um único fator a responsabilidade pelo insucesso dos programas de formação continuada em educação especial é adotar uma postura ingênua ou assumir um discurso que omite e mascara as reais situações da educação brasileira, ao se ancorar em concepções tradicionais que não possibilitam mudanças em sua estrutura.

As análises desta investigação permitiram apreender que, mesmo diante das dificuldades, os professores não perdem as esperanças, continuando a acreditar que os programas possam torna-se mais acolhedores, oportunizando a participação em sua elaboração e execução. Ressaltam a importância da escola enquanto espaço de formação continuada, uma vez que possibilitaria que todos os sujeitos que dela fazem parte estivessem envolvidos com as temáticas discutidas, seja de forma direta ou indireta, o que impulsionaria encontrar respostas, em conjunto, para novas situações vivenciadas no contexto escolar, a exemplo da inclusão dos alunos com NEE. Desta forma, as responsabilidades seriam compartilhadas, não recairia, apenas, sobre o professor.

Em seus discursos os professores deixaram entrever que os programas de formação continuada em educação especial não conseguiam atender suas expectativas, pois se encontravam distantes dos contextos escolares que lhes eram próprios, parecendo mesmo

rejeitá-los. As vivências, os conhecimentos, as práticas, os valores e crenças que os marcavam eram apagadas à luz das verdades e certezas apresentadas pelos programas. Deste modo, relegados ao silêncio e à passividade, tinham apenas uma saída: ratificar a rejeição do que os diminuía ainda que mantendo a esperança de encontrar seus próprios caminhos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000. p. 169-185.

ALMEIDA, D. B. Contextualizando a educação inclusiva no Brasil e no programa de Pós – Graduação em educação da FE/UFG. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação especial, 2006.

\_\_\_\_\_. Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. In: *I congresso brasileiro de educação especial. Anais I congresso brasileiro de educação especial/ I encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial/IX ciclo de estudos sobre deficiência mental*. São Carlos, São Paulo: PPGEES/ UFSCar, 2003.

ALONSO, M. *Uma tentativa de redefinição do trabalho docente*. São Paulo: 1994.

ALVES, D. O; GOTTI, M. O. Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação especial, 2006.

ALVES MAZZOTTI, A. J. A Abordagem estrutural das representações. *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

\_\_\_\_\_. Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua. *Tecendo Saberes*. Rio de Janeiro: Diadorim-UFRJ. / CFCH, p. 60-78, jan./mar, 1994.

ALVES MAZZOTTI, A. J; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.

AMAPÁ. Governo do Estado. Fundação de Apoio à Pesquisa e à Cultura do Amapá. *Pesquisa avaliativa: formação de professores no estado do Amapá*. Macapá: FUNDAP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Lei 0047 de 30 de junho de 1999, que dispõe sobre a criação do Serviço Social Autônomo* - Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Administração Pública - IPESAP. [1999]. Disponível em: <<http://www.al.ap.gov.br/lei0447.htm>>. Acesso em novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. *Perfil do Amapá: político, histórico, cultura, econômico, didático e turístico*. Macapá: Delta editora, 1998.

\_\_\_\_\_. *Maracá e Cunani: Estudo iconográfico resgata a história de antigas civilizações no Amapá*. Disponível em: <[http://www4.ap.gov.br/Portal\\_Gea/cunani/cunani.htm](http://www4.ap.gov.br/Portal_Gea/cunani/cunani.htm)>. Acesso em: dezembro de 2007.



\_\_\_\_\_. *Índios do Amapá*. [2007]. Disponível em: <  
[http://www.amapa.net/info/mostra.php?id=27\(2007\)EdgarRodrigues](http://www.amapa.net/info/mostra.php?id=27(2007)EdgarRodrigues)>. Acesso em: dezembro de 2007.

ANDRADE, J. *Conceição de Macacoari é a segunda comunidade quilombola reconhecida no Amapá*. [2006]. Disponível em: <  
<http://www.brasiloste.com.br/noticia/1714/quilombolas>>. Acesso em: novembro de 2007.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995, p. 15-37.

ARAÚJO, M. C. *A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores*. 1998. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ARMELIN, M. J. C. *Identificação e caracterização de áreas e comunidades com potencial para o desenvolvimento de sistemas comunitários de produção florestal no Estado do Amapá*. Dissertação (Dissertação de mestrado em ciências, áreas de concentração ciências florestais). Escola superior de agricultura “Luiz de Queiros”. Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, Brasília, DF. Documento final. Brasília, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, K. S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1999.

BATISTA, Claudio. *Inclusão ou exclusão?*. In: SCHMIDT, Saraí (Org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BERGER, P; LUCKMAN, T. *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BLANCO, R. *Inclusão: um desafio para o sistema educacional. Ensaio Pedagógico: Construindo escolas Inclusivas*. 1. ed. Brasília: SEESP, 2005.

BOBBIO, N. *Igualdade e liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOGDAN, R; BIKLEN, K. S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora 1999.

BORGES, Abel Silva. *A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. *Lei Nº 11.494/2007 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799&Itemid=839>>. Acesso em: setembro de 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica*. Disponível < <http://www.google.com.br/search?hl=pt-R&q=lei+11.273+de+2006+mec&btnG=Pesquisar&meta=>>>. Acesso em outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério de educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencias para formação de professores*: Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental*, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Decenal de Educação para Todos*: Brasília, DF: Centro Gráfico, 1993.

BRZEZINSKI, R. *Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática*. Brasília: UNB, 1994.

BUENO, J. G. S. *Crianças com Necessidades Educativas Especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista?* Revista Brasileira de Educação especial. Piracicaba, V. 3, n.5, p. 7 – 25, set, 1999.

CARVALHO, A. L. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. *Encontro de pesquisa em educação da Região centro - Oeste- ANPED*. Cuiabá: Edufmt. 2006. p. 179-191.

CARVALHO, R. E. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA Ed, 1998.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco Mundial para a Educação: Sentidos ocultos ou problemas de concepção? .In: TOMMASI, L. D; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORDÃO, F. A. Os dez anos da LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: RESCIA, A. P. O. et al. *Dez anos da LDB: Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

D'ADESKY, J. A singularidade do debate em torno da política de ação afirmativa no Brasil. *FASE*, nº 76, março-maio, Rio de Janeiro, 1998.

DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. *A Cidadania Negada: política de exclusão na educação e no trabalho*: Cortez, 2002.

DEMO, P. *Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação e Qualidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

Diário do Amapá. *Parque do Tumucumaque*. [2005]. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/uc/3226/noticia/17578>>. Acesso em: novembro de 2007.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências?. In: RESCIA, A. P.O. et al. *Dez anos da LDB: Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. *O professor como sujeito do fazer docente: A prática pedagógica nas 5ª séries*. 1992. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. *Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica*. Cadernos de Pesquisa, nº 89, São Paulo, p. 39-47, maio 1994.

EDUCAÇÃO, Amapá realizará concurso público para professores indígenas. [2005]. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/2006/0301-ap-indigenas.html>>. Acesso em: novembro de 2007.

ESTEVES, J. M. *Alguns contributos para a discussão sobre formação continuada de professores*, vol. nº 4, nº 1, p.101 – 111. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 1991a.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991b.

ESTEVES, M; RODRIGUÊS, A. *A análise das necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1993.

FARR, R. M. Representação Social: A teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em Representações Sociais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDEZ, R. R. Exclusão e Inclusão: O impacto da Ação Afirmativa In: *Revista Eletrônica da USIA*, Vol. 2, nº. 3 Agostos de 1997. Disponível em: <[file://\srv\\_lpp\Servidor\olped\Documentos\ppcor\0037.htm](file://\srv_lpp\Servidor\olped\Documentos\ppcor\0037.htm) 4/5/2005>. Acesso em: 25 de novembro de 2007.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação especial. In: STOBAUS, C. D; MOSQUEIRA, J. J. M. (Org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, C. M. *A formação de professores para uma mudança*. Porto: Porto editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: Novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

GARCIA, O.G. *Refletindo sobre a aula: descobrindo um caminho para a formação do educador da escola pública*. 1995. Dissertação (mestrado em educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

GATTI, A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. *Caderno de Pesquisa-Fundação Carlos Chagas*. nº 119, Julho, 2003.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas*. Umbral, nº 1. Revista científica 1999. Disponível em:<  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1250245>> Acesso em: setembro de 2007.

GENTILI, P. Escola e Cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil \_ ALB, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu; GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

\_\_\_\_\_. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Capacitação de professores: *pré – requisito para uma escola aberta à diversidade*. Revista Souza Marques, vol. I, 16-23, 2000.

GEERTZ, C. *O saber social: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução Vera Melo Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GIOVANNI, L. M. *A didática da pesquisa-ação: Análise de uma experiência de parceria*. 1995. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, 1987.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de letras (Associação de Leitura do Brasil), São Paulo: Ação Educativa, 2001.

HYPOLITO, Á. M; GARCIA, M. M. A; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56 jan/ abr, 2005.

HYPOLITTO, D. *Formação continuada: dos desafios a possibilidade no cotidiano escolar*. 1996. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

IANNI, O. O mundo do trabalho. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, n.8, p. 2-12, jan/março, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Formação docente profissional: formar-se para mudança e incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Senso populacional de 2000*. Disponível em <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default\\_censo\\_2000.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm)>. Acesso em novembro de 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultado final do senso escolar 2006. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm)>. Acesso em: dezembro de 2007.

JIMÉNEZ, R. B. et al. *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997.

JODELET, D (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_(Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com outros: Intersubjetividade, espaço público e representação social. *Revista do Programa de Estudo em Pós Graduados em Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUENZER, A. Z. Educação Profissional: Categoria para uma nova pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 25, p. 19-29, maio/ agosto, 1999.

KRAMER, S. Melhoria a qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, p. 189-207, maio/ago, 1989.

LIBANÊO, J. C. O tema da Flexibilidade na formação de professores: outra oscilação do pensamento educacional?. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Macapá: capital do estado do Amapá. Disponível em <[http://www.sergiosakall.com.br/americano/materia\\_brasil-amapa.html](http://www.sergiosakall.com.br/americano/materia_brasil-amapa.html)>. Acesso em: novembro de 2007.

MADEIRA, M. Representações Sociais e Processo Discursivo. In: MOREIRA, A. S. P (Org.) *Perspectiva Metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 459-467.

\_\_\_\_\_. Representações sociais e educação: importância teórico – metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária /Autores Associados, 2001. p. 123- 144.

\_\_\_\_\_. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G; ARANTES, V.A (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, C. D; MOSQUEIRA, J. J. M.(Org.). *Educação especial: Em direção à educação inclusiva*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pensando fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação de qualidade para todos*. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 7, n. 40, p. 44-48, 1998.

MARIN, A. J. *Educação continuada: reflexões alternativas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, São Paulo. v. 36, p. 13-20, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação Continuada*. Campinas: Papyrus, 2000.

MARQUES, C. A. et al. Formação de Professores para a diversidade. In: LOPES, P.R C.; CALDERANO, M.A. (Org.). *Formação de professor no mundo contemporâneo: desafios, experiências e expectativas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

MAZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, W.A. *Representações de professores sobre educação especial diante da inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MISUKAMI, M.G.N. (Org.). *Formação de professores tendências atuais*. São Carlos: Editora UFSCar, 2004.

MINAYO, M.C.S. *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 1993.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*. Disponível <  
<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>. Acesso em: setembro, 2007.

\_\_\_\_\_. *Programas: educação inclusiva: direito a diversidade/educar na diversidade*. Disponível em:<  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=121&Itemid=273Educa%E7%E3o>>. Acesso em: novembro de 2007.

MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de uma intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAIS, P.D.; MORAIS, J.D.; ROSÁRIO,I.S. *O Amapá na mira estrangeira: dos primórdios do lugar ao laudo suíço*. Macapá: JM editora gráfica, 2006.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: pressupostos e implicações*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 72, n. 171, maio/ago, 1991.

\_\_\_\_\_. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

NASCIMENTO, M.G. C. A. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 69-90.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitário/Autores Associados, 2001.

NOGUEIRA, M.L de L. O fazer psicopedagógico com os portadores de altas habilidades. In: *Congresso brasileiro de psicologia*. São Paulo. Resumo. Mackenzie, 2000.

NOVAIS, V. L. D. *A relação da escola com a formação do professor de ensino fundamental e médio: da grade ao caleidoscópio*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia universidade católica de são Paulo, São Paulo, 2000.

NOVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professor*. Portugal: Porto Editora, 1995b.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

NUNES, A. I. B. L. Políticas Educacionais e Formação Docente: Desafios e Dilemas no Estado do Ceará. In: *25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação em Pesquisa em Educação - ANPED*. Caxambé/MG. Educação, Manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

OLIVEIRA. D. O. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_. *Reformas educacionais na America Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA. M. S.S. Religiosidade popular em comunidades estuarinas amazônicas: um estudo preliminar do marabaixo no Amapá. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidade de Barcelona, nº 45, agosto, 1999.

OLIVEIRA, R. de. *A (des) qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 43-67.

OSÓRIO, A. C. N. Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social. *Ensaio Pedagógicos* : construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

*Parque Nacional das Montanhas do Tumucumaque*. [2003] Disponível em <<http://www.brasiloste.com.br/noticia/547/>>. Acesso em novembro de 2007.

PARIZZI, R.A. *A prática pedagógica do professor de Educação Especial: aprendendo a ensinar com a diversidade*. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade federal de São Carlos. São Paulo, 2002.

PEREIRA, E.C. *Avaliação de uma Experiência de Formação para Formadores de Professores de Magistério sobre Educação Inclusiva*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos . São Paulo. 2002.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.



PICONEZ, S. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e Saberes Docentes. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?*. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; LIBÂNEO, J. C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v.68, p.239- 277, 2000

PRIETO, R. G. Atendimento de alunos com necessidades educativas especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

RIZZINI, J.; CASTRO M.R.; SANTOS, C. D. *Pesquisando. Guia de Metodologia de Pesquisa para Programas Sociais*. Rio de Janeiro: USU. Ed. Universitária, 1999, cap. 3, p. 61-80.

ROCHA, S. Por que incluir? . *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, vol. 7, p.26- 28, 1997.

RODRIGUES, E. *Índios primeiros contatos*. Disponível em: <[http://www4.ap.gov.br/Portal\\_Gea/historia/dadosestado-indios.htm](http://www4.ap.gov.br/Portal_Gea/historia/dadosestado-indios.htm)>. Acesso em: novembro de 2007.

ROSSETTO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos?. In: LEBEDEFF, T.B; PEREIRA, I. L. S. P. *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madri: Ediciones Morata, quarta edicion, 1995.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*. Brasília, v.2, n.2,out.2005.

SANTOS, F. R. *Historia do Amapá*. 4.ed. Macapá- AP: Editora Valcan, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Historia do Amapá: da autonomia territorial ao fim do Janarismo – 1943 a 1970*. Macapá-AP: Editora gráfica O DIA S.A, 1998b.

SASSAKI. R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, D. *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p. 77-91.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: PD&A, 2002.

SILVA, M.O.E. *A análise de necessidades de formação continuada de professores: um caminho para integração escolar*. 2002. Tese (doutorado em educação) Universidade de São Paulo. 2002.

SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SINGER, P. Poder, Política e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.1, p. 5-15, outubro, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, C.A. Estado, Privatização Educacional: elementos para uma crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo.(org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

TORRES, R. M. Melhorar a Qualidade para Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.