

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Bolsista: Jaqueline Serique Nascimento, CNPQ

MANAUS
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL
PIB – SA / 0047 / 2010
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Bolsista: Jaqueline Serique Nascimento, CNPQ
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Almerinda de Souza Matos

MANAUS
2011

RESUMO

As políticas públicas de formação docente vêm se convertendo nos debates em seminários, palestras e encontros realizados pelos profissionais da educação numa proposta de melhoria das condições oferecidas no ensino brasileiro, especialmente, aos alunos com deficiência. Nesse sentido, é de suma importância para a garantia do direito à educação básica promovendo a diversidade, passando pela elaboração de um Projeto de sociedade mais humana e igualitária. O presente estudo surgiu pela necessidade de conhecermos como estava se processando as formações docentes para atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em classes regulares. No primeiro momento, foram abordados historicamente os processos educacionais percursores da formação docente no Brasil, formação inicial e posteriormente, a formação continuada seus tipos e suas práticas no exercício do magistério. No segundo momento, realizamos levantamento dos marcos legais, das diretrizes fundamentais para a qualificação do educador segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aprovada em 2008. Este trabalho foi abordagem qualitativa, sendo estruturado através do levantamento bibliográfico e documental, com a utilização de um aparato de livros, artigos, monografias e estudos e, todavia para a coleta de dados, o uso da entrevista semiestruturada, o questionário destinados aos professores da series iniciais em duas (2) escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e as observações in loco nas atividades realizadas em sala de aula com os alunos incluídos. Dos dez (10) professores selecionados, destes, 60% (6 sujeitos) não concordam com os cursos de formação e ainda veem a inclusão como uma utopia e, os outros 40% (4 sujeitos) não recebem cursos de formação. Contudo, os resultados sugerem a resignificação do papel da identidade do ser professor enquanto formador de novas mentalidades e atitudes, no entanto, devendo qualificar-se em convergência com as necessidades do alunado tendo como premissa a construção de práticas para a verdadeira inclusão não apenas em sala de aula, mas também ultrapassando os muros escolares abrangendo as dimensões políticas, econômica e sociais significando o respeito as diferenças e na valorização da diversidade em beneficio à todos.

Palavras chave: Inclusão Educacional; Diretrizes Curriculares; Formação Docente.

ABSTRACT

Public policies for teacher education are becoming in discussions in seminars, lectures and meetings arranged by education professionals in a proposal for improving the conditions offered in Brazilian education, especially students with disabilities. Thus, it is critical to guaranteeing the right to basic education promoting diversity, passing through the preparation of a Draft society more humane and egalitarian. The present study arose from the need to know how he was suing the training teachers to work with students who have special educational needs in regular classes. At first, they were approached historically educational processes precursors of teacher training in Brazil, initial and later continued his training types and their practices in the exercise of the magisterium. In the second phase, conducted survey of the legal framework, the fundamental guidelines for the qualification of the teacher according to the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education approved in 2008. This study was a qualitative approach, being structured by bibliographic and documentary, with the use of an apparatus of books, articles, monographs and studies, yet to collect data, use of semistructured interviews, questionnaires for teachers of initial series of two (2) schools connected to the City Department of Education (SEMED) and in situ observations in the activities in the classroom with students included. Of the ten (10) teachers selected these, 60% (6 subjects) do not agree with the training courses and still see the inclusion as a utopia, and the other 40% (4 subjects) do not receive training courses. However, the results suggest a reinterpretation of the role of being a teacher's identity as a trainer of new mindsets and attitudes, however, must qualify in convergence with the needs of students taking the premise of building practices for the inclusion not only true in classroom, but also beyond the school walls including dimensions political, economic and social meaning respect for differences and appreciation of diversity for the benefit of all.

Keywords: Educational Inclusion, Curriculum Guidelines, Teacher Training.

SUMÁRIO

RESUMO	3
ABSTRACT.....	4
1. INTRODUÇÃO	
.....	6
	Erro! Indicador
	não definido.
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 PRÁTICAS DE ENSINO NA REALIDADE BRASILEIRA: A FORMAÇÃO	
CONTINUADA.....	9
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE MANAUS	16
2.3. A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA COM	
PERSPECTIVAS INCLUSIVAS	17
3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	19
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
6. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	34
7. REFERÊNCIAS	35

1 Introdução

Com o decorrer das décadas, os países em desenvolvimento vêm discutindo inúmeras mudanças para a melhoria nos índices da qualidade no ensino básico. No entanto, algumas dessas mudanças estão gerando debates que permeiam as relações estabelecidas entre os indivíduos no meio social, repercutindo nas ações de caráter político e econômico, contribuindo na implementação de uma proposta de uma educação que inclua a todos.

Mas também repercutindo em novas experiências no âmbito educacional, vinculadas a práticas humanas correspondentes aos espaços escolares e extraescolares, a sala de aula, o convívio com os outros alunos, a comunidade, ou seja, a escola como um conjunto de valores e hábitos idealizados na construção e reconstrução dos indivíduos e ainda tornando-se o espaço de novos conhecimentos colaborando na conquista de oportunidades no mercado de trabalho.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2009, a população brasileira contava com cerca de 191,8 milhões de habitantes cuja densidade demográfica média é de 22,5 habitantes por quilômetro quadrado (km²). A comparação da densidade entre as regiões demonstra grandes disparidades. A Região Norte, que possui 45,2% da área total do País e 8,1% do total da população brasileira, tem apenas 4,0 habitantes por km².

Diante desse aspecto, como os sistemas educativos podem desenvolver posturas mais humanizadas para o oferecimento de uma escola com qualidade, significando a ESCOLA DE TODOS e PARA TODOS voltados aos alunos com deficiência e aos alunos que não apresentam deficiência em sua estrutura orgânica (mental física e psicológica entre outros). Buscando caracterizar os fatores primordiais para a efetiva formação, passo a passo da garantia aos processos formativos desde a infância, quando o indivíduo interage com os outros e com as situações vivenciadas no cotidiano.

Nesse prisma, encontra-se a educação brasileira inerente a condição humana influenciada por valores ideológicos, econômicos, psicossociais, éticos, sociais e ainda em consonância com as ações e diretrizes impostas pela classe dominante, como elemento ideológico na elaboração das políticas educacionais, dentre elas, a formação docente. Entretanto, faz-se mister conhecermos como está se processando a formação continuada de

docentes no que se refere para atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em classes regulares.

Destarte, identificarmos quais as condições de formação continuada estão sendo oferecidas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Manaus (SEMED) para que se tornem escolas inclusivas, ou seja, buscando dados estatísticos sobre a quantidade e a qualidade dos cursos direcionados para a capacitação dos profissionais da educação, especialmente, os professores que atuam com educandos com necessidades educacionais especiais, observação nas relações de convivência entre professor-aluno e aluno-aluno no dia a dia em sala de aula.

Com isso, destacamos a formação dos docentes comprometidos com a concepção de uma sociedade mais justa e igualitária não meramente no cumprimento dos acordos internacionais com o slogan “EDUCAÇÃO PARA TODOS”, mas, acima de tudo realizando ações político-sociais na transmissão do saber no lócus escolar. Significando que, as instituições de ensino devem estar inseridas num verdadeiro Projeto de Educação Nacional, com a participação de todos (alunos, professores, funcionários administrativos, serviços gerais, pedagogos, gestores e comunidade).

Diante desse universo, vemos o professor enquanto transmissor de conhecimentos científicos adquiridos no ingresso aos Institutos de Educação ou Institutos de Ensino Superior, com teorias, métodos e procedimentos focados no alunado e no desenvolvimento das atitudes deste. Assim, sendo formador de novos sujeitos/ativos na construção de um projeto de sociedade, confirmado por (CAMPOS, 2007).

No fazer da ação docente, o professor, ao agir, encontra-se marcado por um contexto, no qual ele atua na prática vivenciada de ser professor. Nesse sentido, o professor lança mão do seu domínio cognitivo, e pela reflexão das experiências advindas de sua prática, como sujeito autopoético, refaz o curso da sua ação. Aí, se faz propriamente uma epistemologia da prática docente, resultando em novos posicionamentos na relação professor/aluno.

Dessa maneira, tem-se a necessidade de verificarmos além das determinações legais e das proposições de ações, quais outros, elementos podem ser apontados como garantia de transposição dos aspectos teóricos e legislativos para a prática educacional cotidiana. Sob essa ótica, o professor no curso da sua ação profissional dispõe do aparato das leis e diretrizes como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18/02/2002, Resolução CNE/CEB N. 1/03, de 20/08/2003, entre outros regimentos no

favorecimento dos conteúdos curriculares tanto na formação inicial como também na formação continuada.

Na formação inicial, o futuro professor se vê ainda despreparado para a realidade da sala de aula, isto é, na elaboração do material didático conforme a Proposta Pedagógica da escola, lidar com as situações de conflito nas relações aluno-aluno e professor-aluno, aprendendo novas formas de ensinar, respeitando a diversidade de pensamento e condição física dos alunos, construindo o direito ao ensino e a formação dos pequenos cidadãos, iniciando na Educação Infantil até o Ensino Superior.

Entretanto, na formação continuada, procura agir indiferente às novas práticas que lhe são repassadas, pois acredita que, em virtude do tempo de profissão exercido no magistério tem pleno domínio das situações e das dificuldades em sala de aula. Sendo que, o docente precisa a todo o momento estar adequando-se as novas diretrizes educacionais aprovadas pelo Ministério da Educação, favorecendo a inserção do aluno com deficiência, pois, este necessita de melhores condições estruturais, administrativas e pedagógicas para a aquisição da aprendizagem.

Nesse panorama, a educação desempenha um papel fundamental na construção da humanidade, pois promove a interação entre os objetos e sujeitos do processo educativo não sendo exclusivamente professores e alunos, e sim, pedagogos, gestores, ou seja, toda a comunidade escolar e social atendida. Tendo como finalidade, o melhoramento das realidades educacionais, perpassando a formação dos profissionais do ensino interagindo teorias do desenvolvimento humano, arcabouço legislativo e troca de experiências entre professores da educação infantil até o ensino superior, demonstrando não somente a inclusão educacional também a inclusão social.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Repensando as práticas de ensino na realidade brasileira: a formação continuada.

A sociedade tem indicado a necessidade de reescrever o papel da instituição de ensino denominada como escola para além dos saberes pedagógicos, ou seja, ultrapassando os conteúdos ministrados no exercício da profissão docente, tendo a cada momento várias atribuições tais como: políticas, econômicas e sociais, principalmente reconhecendo a diversidade de características nos alunos. Por sua vez, a escola como num todo influenciada pelo universo de leis aprovadas no Congresso Nacional, para a melhoria das condições de qualidade oferecidas aos alunos, e a comunidade a ser atendida.

Nesse sentido, os debates voltados a educação aberta às diferenças é capaz de atender a TODOS com igualdade e sem nenhum tipo de distinção, abrangendo todas as regiões do país e se intensifica por meio de congressos e seminários em nível internacional e nacional com propostas e discussões sobre as formas de acesso, ingresso e permanência na escola desde a educação infantil até o ensino superior sendo efetivado esse ingresso a toda e qualquer criança/ ou adolescente defendida pela Constituição Federal (1988) e ainda pela Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (1989) e ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovada em 1990.

Sob essa ótica, a escola como instituição produtora de conhecimento e posteriormente de novas práticas no convívio com o outro, sendo o aluno, professor, pedagogo, gestor e a comunidade reestruturar seu quadro interpessoal, ou seja, o estabelecimento de novas atividades em seu cotidiano. Por sua vez, os sujeitos da mesma, principalmente, o professor precisam reelaborar suas práticas no que tange as relações com o alunado na conjuntura social envolvida.

“A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades dos alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como as práticas de ensino, e de como a aprendizagem são concebidas e avaliadas.” (MANTOAM, 2009)

Diante desse panorama, se faz necessário levar em consideração os acontecimentos históricos que perpassaram a educação brasileira, relacionados a formação do professor, enquanto formador de atitudes, hábitos e práticas na construção de novos cidadãos, que sejam conscientes de seu papel em âmbito individual e em sua participação em grupos socialmente organizados, norteados por ações democráticas baseadas no direito à educação.

A arte de ensinar se remonta desde os primórdios da história da humanidade, onde o homem dotado apenas do instinto para o suprimento das principais necessidades (fome, frio, calor etc.) na manutenção da sobrevivência e na melhoria das condições de vida, Percebeu que, na socialização com outros indivíduos, tornava-se mais apto na resolução dos problemas e de outros obstáculos. Com isso, o ser humano passou a transmitir conhecimentos das mais diversas formas, uma delas por meio da escola, “o lugar do conhecimento” e, este deveria ser transmitido por um individuo devidamente qualificado conforme as exigências do Governo.

Com isso, o estabelecimentos das escolas voltadas a preparação dos futuros professores no exercício de suas funções estão conectados à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, significando que, a implementação das ideias liberais de secularização da formação do ensino abrangendo todas as camadas da população. Entretanto, esses anseios direcionados para as formações iniciais dos docentes se concretizaram com os princípios de igualdade, fraternidade e solidariedade defendidos na Revolução Francesa, cujas intenções de criação de uma escola com conteúdos e práticas adequadas as teorias do desenvolvimento humano, resultando na formação de professores habilitados ao exercício do magistério só encontraram meio favorável, ao longo do século XIX.

No primeiro momento, o importante era selecioná-los conforme as preocupações educacionais advindas com a criação das primeiras instituições de ensino público, criadas no período imperial pelo decreto aprovado no dia seis de março de 1880 e, no processo de sua efetivação tiveram como diretor interino o Bacharel Benjamin Constant Botelho de Magalhães. As normas e diretrizes apoiadas pela referida escola e no conjunto de conhecimentos tinham como premissa ultrapassar os saberes ensinados nas escolas primárias, formando professores com mais qualidade em contraponto ao modelo artesanal.

Assim, preconizava-se uma formação abrangente conforme os regulamentos instituídos pelo sistema educacional da época, impregnado de ideologias teóricas indicadas pelos interesses da classe dominante como também dos organismos internacionais, pois os métodos e conteúdos eram descontextualizados com o perfil dos professores no contexto brasileiro. Mas, ainda serviu para a instauração de alguns tipos de formação a serem

oferecidos aos futuros docentes, pois, anteriormente, não recebiam os saberes teóricos pertinentes as suas primeiras experiências em sala de aula.

Deste modo, o ingresso nessas escolas se fazia por meio de provas em conhecimentos gerais tais como: língua portuguesa e matemática, os alunos que tirassem as melhores pontuações nesse processo de avaliação, ficavam com as poucas vagas oferecidas nessas instituições. Ambos os sexos podiam concorrer às vagas, mas, geralmente as turmas estavam repletas do sexo feminino, cuja vocação para o exercício do professorado, muitas vezes era destinado às mulheres, em virtude da relação da arte de ensinar com a arte de prover a vida humana. E ainda, ambos os sexos estudavam no mesmo ambiente poderia causar inúmeros problemas.

A frequência é comum e simultânea aos alunos mestres quer de um quer de outro sexo, sendo os assentos dispostos nas aulas em duas seções, uma ao lado da outra, para cada sexo, ficando em frente a do professor. Os pais das alunas ou pessoas que as conduzem podem assistir as aulas, independente de licença e com estes quaisquer pessoas morigeradas e decentemente vestidas (BELLO, 1978).

Partindo disso, os homens que inicialmente tinha espaço para estudarem nas escolas normais, foram perdendo esse direito, em detrimento não somente da situação citada anteriormente, acerca da vocação, todavia, devido a sua profissionalização do exercício à docência, o modo de como ministrar os conteúdos em sala de aula, as atitudes e ações como lembra.

Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira é a mais poderosa foi a natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui; mais afetiva que o homem, ela está, por isso, muito mais apta a ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros albos da inteligência. A segunda razão foi a exiguidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. Com a carestia atual de vida, é absurdo pensar em obter preceptores dedicados ao magistério, pagando os míseros ordenados do orçamento. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços. (CASTELLO BRANCO, 1995).

Nesse âmbito, levando em relevância o apogeu das escolas normais no meio educacional brasileiro implicando em mudanças na organização curricular e docente para seu funcionamento foi afixado com a reforma paulista na instrução pública aprovada em 1890 tendo as seguintes características:

- O enriquecimento do currículo escolar nos conhecimentos anteriores;
- Destaque nos exercícios práticos de ensino;
- Criação da escola- modelo anexa à Escola Normal.

Essa reforma no modelo da estrutura organizacional no ensino, implantando um modelo de escola para capacitar adequadamente os futuros docentes articuladas num contexto pedagógico-didático, não cometendo os erros iniciais, “insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos que estão encontrando inúmeras dificuldades” (SÃO PAULO, 1890).

A partir de 1932 iniciou-se a organização dos Institutos de Educação, apesar das inovações trazidas nas diretrizes instituídas pela Escola Normal fixada inicialmente em São Paulo, mas a expansão para as outras regiões do país não teve avanços significativos. Daí, se fez necessário implantar uma nova organização de ensino, para acabar com o vício da centralização apenas no domínio teórico dos conteúdos a serem transmitidos ocasionados pelas Escolas Normais.

Por sua vez, os Institutos de Educação surgiram como espaços para integrar os saberes cultivados na educação com os saberes de cunho pedagógico-didático, tendo em vista não somente como um objeto de ensino a serem discorridos em conteúdos programáticos, mas, tendo por premissa que o ato de educar envolve os processos educativos inerentes a condição humana um destes, está relacionado a curiosidade e a busca por meio da pesquisa em novas maneiras de conceber o conhecimento em outras realidades, contribuindo no esclarecimento gradativo das dificuldades no âmbito escolar.

Diante desse pressuposto, as escolas normais preocupavam-se com a preparação dos docentes para as escolas primárias com formação específica conforme os posicionamentos pedagógico-didáticos, contrariando essa finalidade, a preocupação passou a ser nos conteúdos a serem abordados com os alunos no ensino em sala de aula nas escolas de primeiras letras. Nessa visão, o domínio pedagógico foi sendo desconsiderado da prática/vivência do professorado e somente o aprendizado dos saberes pertinentes as especificidades do ensino fora absorvido integralmente. Assim, essas instituições deveriam também se fazer visíveis como nos afirma (SANTOS, 1997)

“[...] da arte de ensinar era o essencial, pois quando saíram dessas escolas, os discípulos não deveriam ser apenas capazes de instruir, mas sim transmitir novos posicionamentos e atitudes no que diz respeito à verdade, a razão e os diversos modos de saber num conjugado de estudos. Deste modo, possibilitando a formação de novos intelectuais para o desenvolvimento gradual da sociedade que, por sua vez, necessitava de pessoas com qualificação adequada”.

Ou seja, os desdobramentos históricos mostram que a educação com qualidade na formação de profissionais começou a ser levada a sério não tem muito tempo, pois o ensino desde os tempos coloniais fora imposto como meio eficaz de dominação e exploração sob a população indígena, cujos primeiros professores possuíam somente conhecimentos religiosos e não se preocupavam com o alunado, esse modo de ensino ao longo do tempo se tornou um “direito de todos”, pois passou a ser público se proliferando para o restante da população como nos respalda (JANNUZZI, 1992) “A educação popular, assim foi concebida à medida que ela se tornou necessária apenas para as atividades a serem desempenhadas, contribuindo na subsistência do sistema dominante [...] não atendia as dificuldades educacionais da população”.

Com isso, o Estado estava disposto a obedecer a essa imposição baseada nas diretrizes internacionais para o restabelecimento da ordem pública evitando maiores prejuízos principalmente de ordem financeira, em consequência disso, a formação de professores não tinham um crescimento satisfatório no que tange a legislações que assegurassem o “Direito à Formação”, mas o Governo Central devido as cobranças externas já testava modelos de ensino até encontrar um modelo que se encaixasse as diretrizes fundamentais para o favorecessem uma “educação com relativa qualidade”.

Nesse sentido, o conceito de formação é tomado nestes primeiros estudos, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si própria (NÓVOA, 1995). Envolvendo o paradigma de inclusão no processo cotidiano da instituição denominada como escola, um ambiente propicio na aquisição de novos saberes na relação professor/aluno é essencial a importância de uma formação a carreira docente significando encontros com as relações de pluralidade, afirmando (DEMO, 1992).

Ninguém se forma no vazio. Forma-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Teve acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade das situações vivenciadas em sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e

interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Ou seja, os processos de aprendizagem ocorrem na convivência com o outro no estabelecimento das trocas de saberes e experiências, não apenas pertinentes aos conhecimentos científicos apreendidos no interior das Instituições de Ensino Superior, de suma importância no entendimento das teorias de cunho pedagógico. Mas também, levando em consideração as memórias do professor advindas de suas trajetórias históricas repercutidas por valores, costumes e atitudes traduzidas na prática em sala de aula.

Sob esse panorama, as formações em nível inicial e continuada são imprescindíveis na melhoria da transmissão de novos saberes aos educandos, possibilitando uma gama de vivências baseadas em nível presencial as ações na oferta de vagas para cursos de formação ao exercício da profissão docente, Sendo que, as agências de financiamento estrangeiro exigem dos países em desenvolvimento, especialmente, do Brasil, profissionais com o mínimo de qualificação, de acordo com as necessidades indicadas pelo sistema dominante vigente, para a diminuição dos índices de analfabetismo, evasão escolar entre outros. Resultando em ganhos no aspecto econômico, político e social.

Essas formações em nível superior têm por premissa qualificar o professor em nível superior, com as noções básicas envolvendo as teorias do desenvolvimento humano visando o aluno enquanto sujeito da construção da sua aprendizagem e o professor nesse processo sendo o mediador/ facilitador, novos paradigmas em relação aos conceitos envolvendo os processos formativos na formação de novos sujeitos para a manutenção das relações de poder entrelaçadas na convivência em sociedade. Esses complementos na formação dos professores estão apoiados pela Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB, 1996) no Art. 62 indica que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidade e institutos superiores de educação”.

No tocante das políticas públicas de formação do educador para atuar na educação infantil, do primeiro ao quinto (1ª ao 5ª ano) e no sexto ao nono (6ª ao 9ª ano), o Governo Federal através das diretrizes e normas aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), instituiu os Programas de Formação – Programa Especial de Formação Docente (PEFT) implementado nas Instituições de Ensino Superior (IES) - voltado aos professores em nível municipal abrangendo todas as regiões do País, com conteúdos didáticos apostilados baseados

nas Teorias do Desenvolvimento Humano, nos Grandes Pensadores da Educação e nas práticas docentes.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) sendo resultado de um conjunto de ações e propostas do MEC, em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, os conteúdos ministrados estão de acordo com a LDB focalizados aos professores dos diversos níveis de ensino para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial que tiveram ao longo da carreira docente e adequá-los aos novos instrumentos pedagógicos-didáticos e tecnologias da informação. Sem esquecer, dos cursos à distância, direcionados aos docentes que moram longe dos Grandes Centros Urbanos, é de suma essencialidade, em detrimento das distâncias geográficas e demográficas nas diversas localidades brasileiras.

“Em um país de dimensões continentais e com enormes desigualdades e carências como o Brasil, a educação a distância é uma alternativa indispensável, conquanto seja garantido um padrão elevado de qualidade, com profissionais de alta competência, tanto na elaboração de conteúdos específicos quanto na assessoria pedagógica, com o uso de materiais instrucionais e de avaliação adequados. A EAD não deve ser implantada em programas isolados, precisa interagir com outras ações existentes.”
(FRIGOTTO, 1996)

Sob esse ponto de vista, a sala de aula está caracterizada como um lugar de profissionalização docente, onde o professor se torna professor no convívio com o alunado e com as situações cotidianas, isto significa que, no movimento interativo entre as relações professor/aluno, os sujeitos adquirem mudanças substanciais em suas visões de realidade tanto no ensino como no meio em que vivem.

O professor, por sua vez, partindo dos princípios pedagógicos difundidos pelos primeiros escritos da pedagogia, enquanto ciência que estuda não apenas a educação, mas o conjunto de características relacionadas a formação humana, tais como: aspectos físicos, psicossociais, afetivos, motores e cognitivo-linguístico. Com isso, os alunos apreendem conteúdos e vivenciam a passagem cronológica de sua vida nesse ambiente. Como nos lembra os (PCNs, 1997).

”Cada [...] aluno ou professor, apreende em seu meio de convívio, especialmente em família [...]. É importante que o professor tenha consciência disso para que possa superar suas próprias pré-concepções e retrabalhar algumas das noções que os alunos trazem de casa [...]. Além

dessas noções adquiridas em sua vivência individual, há outras gerais difundidas pela mídia, mas tão pouco elaboradas que também constituem senso comum. Todas essas conceituações adquiridas fora da escola devem ser consideradas nas atividades em sala de aula”.

2.2 A formação docente na cidade de Manaus

As políticas públicas de formação docente se efetivam no cumprimento das normas e diretrizes advindas do Ministério da Educação, tendo como pano de fundo as exigências instituídas pelos organismos educacionais, para o financiamento e a aquisição de pacotes (modelos de educação) contextualizados com tal realidade, fornecidas pelas agências de fomento para a promoção de uma “educação com qualidade” como o Banco Mundial. Nesse prisma, encontram-se o ensino brasileiro, especificamente, a educação manauara que ao longo do seu processo histórico-político e econômico viveu no início do século passado o Áureo do ciclo da Borracha, sendo a borracha o principal produto de exportação para vários países, tais como: França, Inglaterra e Estados Unidos, pois, com as novas invenções e descobertas na medicina, fez-se necessário sua industrialização em grande escala.

Nesse período, foi criada a Escola Normal, o estado do Amazonas ainda era uma província e tinha como Governador o Dr SÁTIRO DE OLIVEIRA DIAS. No entanto, criado por determinação da Lei 506 de 04 de novembro de 1880, a Escola Normal só foi efetivamente dois anos depois, no dia 06 de março de 1882, tendo como primeiro Diretor o Dr. EPIFÂNIO JOSÉ PEDROSA. Nesse mesmo ano, em virtude da Lei Provincial Nº. 579, uniram-se num só instituição de ensino o LICEU AMAZONENSE (atual Colégio Amazonense D. Pedro II) e a Escola Normal. Em março de 1886, com a nova reforma da Instrução Pública, o Curso Normal Preparatório passou à Escola Normal, funcionando na Sede do Asilo Orfanológico, na rua da Independência, hoje rua Frei José dos Inocentes.

Segundo dados históricos, o Instituto de Educação do Amazonas (IEA) é considerada uma das instituições de ensino com enorme prestígio; dentre as escolas públicas da cidade de Manaus passou por inúmeras mudanças para se adequar aos moldes da Escola Normal instaurada no Brasil, no século XIX, tanto que “no ano de 1946, pelo Decreto 1621 de 21 de maio, foi criado o Curso Pedagógico em três anos. No Ministério da Educação e Cultura, o Instituto de Educação recebeu o Registro de Inscrição Nº. 13, pela Portaria do Ministério da Educação e Cultura, de 04 de abril de 1952.

Os conteúdos eram diversificados como: didática, estrutura e funcionamento do ensino básico, psicologia da educação e estágio obrigatório. Segundo (FRIGOTTO, 1989) nesse

contexto, “[...] instituiu-se a Habilitação Específica de 2ª Grau para o exercício do Magistério (HEM). [...] sua organização se respaldou no Parecer do Conselho Federal de Educação. [...] Este parecer (349/72) definiu a organização do currículo [...] como parte integrante da formação profissional.”.

Nessa perspectiva, o objetivo desse estudo é refletir sobre a formação de professores para a educação inclusiva, tendo como referência básica a legislação nacional, a realidade brasileira vivenciada no ensino básico partindo da história da educação e ainda levando em consideração a realidade educacional manauara e ainda nos estudos e discussões sobre a formação de professores. Para isso, algumas questões acompanham nossa reflexão: Como vem ocorrendo a formação docente para atender o alunado com necessidades educacionais especiais? Como tem sido discutida a formação inicial e continuada desses docentes?

2.3 A legislação e a formação docente na escola com perspectivas inclusivas

Em relação à legislação, destaca-se inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da educação brasileira (LDB 9394\96), abrangendo os princípios formativos da educação inerente a condição humana, sendo direito de todos, onde encontramos um capítulo dedicado à formação de professores, assinala os fundamentos, metodologia, os tipos de modalidade de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos docentes. Estabelece em seu capítulo V, Art. 59, inciso III afirma que:

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

Nessa perspectiva, foi instituída a Portaria n. 1793 de 1999, que recomenda a inclusão da disciplina: aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais – NEE, prioritariamente nos cursos de Psicologia e Pedagogia e demais licenciaturas.

As linhas centrais da proposta de formação de professores para a educação dos alunos com necessidades especiais constam das Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica (2001), essenciais para a organização da estrutura do ensino brasileiro apontando novas alternativas resultando na integração entre professores da educação especial

e de educação regular como uma das ações necessárias para o entendimento e a efetivação de novas práticas educativas vivenciadas na educação inclusiva.

Deste modo, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) reafirma o postulado no documento de Jomtien (UNESCO, 1990), acerca dos princípios básicos para assegurar educação para todos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais, apontando como item principal a responsabilidade dos membros da escola para com a aprendizagem de todos os alunos. Ou seja, os alunos com necessidades especiais, passam a ser de responsabilidade do sistema regular de ensino, quando ali matriculados, transferindo assim a responsabilidade da Educação Especial que exercia esse papel específico.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) /1990 garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade adequada); garante também o respeito dos educadores no exercício da profissão docente e o atendimento educacional especializado, sendo realizado preferencialmente na rede regular.

Esse novo contexto desencadeia a necessidade de amplas reformulações no processo educacional, dentre as quais destacamos a necessidade de reformulação na ação pedagógica vivenciada pelo educador em sala de aula, na sua formação continuada, bem como no apoio pedagógico especializado que devem dispor as escolas regulares que atendam alunos com necessidades educacionais especiais.

Tais necessidades têm provocado conflitos pessoais e profissionais entre os educadores, que são cobrados, direta ou indiretamente a aceitar as diferenças, conviver e aprender a lidar, pedagogicamente, com elas no decurso das atividades experienciadas na profissão. Do professor, são cobradas historicamente novas competências, esperando deste não mais somente a transmissão de conteúdos disciplinares, mas a responsabilidade pelo exercício de uma nova cidadania que concilia a valorização da diversidade cultural e a aceitação das diferenças pela escola propriamente dita.

Assim, composta pelos especialistas educacionais, dirigentes escolares e a comunidade, cobra-se o apoio pedagógico que deve ser dado às necessidades do professor no âmbito escolar, que estão refletidas no social. Assim, é de suma importância a promulgação dos dispositivos e outras diretrizes em aspecto legislativo para obtenção de avanços reais, na melhoria da educação brasileira, e para tal é visível a formação dos professores nas ações propostas nas legislações, resoluções, decretos e pareceres em nível nacional, tais como:

- Resolução CNE/CP 02/97, de 26/06/1997, voltada aos programas especiais de formação de professores para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- Parecer CNE/CP N.115/99, DE 06/08/1999- definindo as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação.
- Decreto n. 3.554/99-dá nova redação ao § 2º do Art. 3º do Decreto n. 3.276 de 06/12/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
- Resolução CNE/CP N. 1/2002, de 18/02/2002 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CEB N. 1/03, de 20/08/2003- dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência em vista do disposto na Lei n. 9394/96 e dá outras providências.

Diante das novas atribuições e exigências educacionais, buscamos refletirmos sobre a formação inicial e continuada dos educadores no processo educacional inclusivo, uma vez que cremos ser este um dos pressupostos fundamentais na efetivação da inclusão dos alunos com deficiência, propostas para além dos documentos legais abrangendo dimensões pedagógicas e sociais.

3. Procedimentos Metodológicos Adotados

Material e Método

Essa fase tem como objetivo apresentar os materiais e métodos utilizados no desenvolvimento do estudo, com ênfase nos procedimentos éticos, participantes, seleção dos participantes, a pesquisa, instrumentos da coleta de dados e os respectivos procedimentos para a coleta.

Procedimentos éticos

Para iniciarmos à pesquisa foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, respeitando as diretrizes concernentes a resolução 196/96 . Parecer favorável ao nº 3558/2010..

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi o primeiro passo apresentado a Escola, á fim de obter a autorização dos responsáveis para a realização da coleta de dados.

Participantes

Como participantes da pesquisa, foram selecionados 10 professores, de um universo de 53 professores, que trabalham na referida escola, responsáveis pela atuação nas disciplinas de ciências, língua portuguesa, matemática, história e geografia na escola vinculada à Rede Municipal de ensino na cidade de Manaus. Como critério de inclusão, prevaleceu-se 05 salas que tinham alunos com deficiência e 05 salas com alunos que não apresentam nenhum tipo de deficiência.

Participantes	Feminino	Masculino
Escola A	70%	30%
Escola B	55%	45%

Seleção dos Participantes

Primeiramente, foi encaminhado à Secretaria Municipal de Manaus um pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa, mediante ofício e uma cópia do projeto que se esperava desenvolver numa escola do município. Após a autorização, foram realizados os primeiros contatos, por telefone com os diretores das escolas, possibilitando o esclarecimento no que tange aos objetivos do projeto, das formalidades necessárias e da realização do trabalho. No entanto, somente duas escolas se dispuseram a participar efetivamente das atividades a serem percorridas na trajetória da pesquisa.

Posteriormente, entramos em contato com os docentes que tinham alunos com deficiência, e os docentes que não possuem alunos incluídos, para esclarecimentos sobre a pesquisa. Logo após, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi preenchido pelos docentes que concordaram em participar deste estudo.

A Pesquisa

O processo da pesquisa, como um todo, desenvolveu-se em agosto de dois mil e dez a maio de dois mil e onze. O trabalho de campo, iniciado em setembro, paralelamente e / ou posteriormente ao referido estudo, foram desempenhadas outras etapas da pesquisa, que consistiram nas seguintes ações: a) revisão bibliográfica sobre a temática da formação do professor; b) produção de textos sobre o tema educação especial / inclusão e ainda sobre a

formação continuada da Rede Municipal de Manaus; c) ordenação e classificação dos dados coletados no andamento da pesquisa; d) análise dos dados.

Instrumentos de Coleta de Dados

A Pesquisa de Campo

Como instrumento da coleta de dados, foi utilizado o questionário “[...] sendo a forma mais usada para coletar dados, possibilitando medir com melhor exatidão o que se deseja dos sujeitos envolvidos” (CERVO, 1996), e ainda a observação in loco e o caderno de conteúdo para alcançarmos os objetivos do estudo. Iniciamos a pesquisa de campo realizando observações no trabalho docente desempenhado em sala de aula.

Para o desenvolvimento deste estudo elaborou-se um questionário para os educadores pertencentes a Escola Municipal Francisca Pereira Araújo contendo questões (05) abertas e (10) fechadas, agrupadas de acordo com as seguintes categorias: dados gerais, formação de grau, formação continuada, jornada de trabalho, teoria e prática e representação no exercício da carreira docente. Os itens foram redigidos em forma de perguntas que foram distribuídas para agrupar as categorias já elencadas anteriormente, num primeiro momento, e posterior coleta de informações pertinentes a caracterização dos sujeitos da pesquisa e seu tempo de atuação no exercício do magistério.

É válido ressaltar que a aplicação de um questionário demanda certo tempo disponível, por parte do entrevistado para respondê-lo. Nas escolas da Rede Municipal de Ensino, todavia, esse tempo é exíguo, pois os professores têm poucos períodos fora da sala de aula, ou seja, no intervalo das atividades (momento do lanche), planejamento, afastamento por motivos pessoais.

No segundo momento, foram realizadas observações in loco, contribuindo na apreensão da realidade vivenciada pelo educador no cotidiano em sala de aula, com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, partindo da formação profissional adquirida no transcorrer da docência.

Durante os encontros, os professores, inicialmente não expressavam suas opiniões. Entretanto, ao longo da pesquisa demonstraram seus questionamentos acerca da formação inicial e de seu árduo ofício no percurso da carreira profissional docente. Muitas dessas reflexões foram registradas minuciosamente pela pesquisadora no caderno de conteúdo.

As pesquisas qualitativas “levam em consideração não somente os acontecimentos que percorrem o momento histórico como valores éticos, sociais, políticos, culturais, mas também as experiências cotidianas dos sujeitos envolvidos” (MANZINI, 1993), contribuindo no entendimento da prática educacional no âmbito escolar.

Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em três etapas tais como: questionário, observação in loco e a entrevista. Exercendo fundamental importância para a apreensão de outros dados relevantes para alcançarmos os objetivos propostos pela pesquisa. Assim, as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de tempo dos entrevistados, e, em seguida realizadas individualmente.

As entrevistas foram gravadas com um gravador digital colocar marca Panasonic Conforme Manzini; (MANZINI; DELIBERATO, 2004), “[...] o material mais utilizado na entrevista semiestruturada é o gravador [...] nesse tipo de entrevista são discorridas perguntas principais e perguntas complementares, cujo, o intuito é captar a veracidade das informações fornecidas pelo entrevistado”, buscando estabelecer comparações com as respostas obtidas em contraponto com as categorias elencadas.

O quadro a seguir apresenta as datas e a duração das entrevistas com os participantes do estudo;

Cronograma dos encontros com os participantes

Participantes da escola A	Datas da Coleta	Tempo de Duração	Participantes da escola B	Datas da Coleta	Tempo de Duração
P1	04/2011	20 minutos	P1	03/2011	10 minutos
P2	04/2011	35 minutos	P2	03/2011	25 minutos
P3	04/2011	30 minutos	P3	03/2011	35 minutos
P4	04/2011	26 minutos	P4	03/2011	28 minutos
P5	04/2011	40 minutos	P5	03/2011	35 minutos
P6	05/2011	23 minutos	P6	04/2011	23 minutos
P7	05/2011	33 minutos	P7	04/2011	33 minutos
P8	05/2011	28 minutos	P8	04/2011	20 minutos
P9	05/2011	37 minutos	P9	04/2011	37 minutos

					minutos
P10	05/2011	24 minutos	P10	04/2011	24 minutos

Conforme o quadro acima. Constata-se que as entrevistas tiveram duração no mínimo de 20 (vinte) minutos e no máximo de 40 (quarenta) minutos.

Ao decorrer dos encontros, as entrevistas foram transcritas e analisadas conforme as categorias estabelecidas para análise contidas no caderno do conteúdo. De acordo com Manzini (2006) “tem os seguintes objetivos: 1) possibilitar ao pesquisador a reprogramação da coleta de dados; 2) validar o relato pelo próprio entrevistado; 3) permitir a reformulação dos conteúdos transcritos”. Oportunizou-se a categorização dos outros aspectos essenciais para o andamento do estudo.

Análise dos dados da Pesquisa

A inclusão da formação de grau, nesse estudo, dá-se por compreendermos que esta formação corresponde à etapa inicial do futuro educador, para ao longo do tempo o professor buscar a formação continuada no complemento da sua formação.

Posteriormente estabelecemos outras categorias que pretendem dar conta de outros tipos de formação que ocorrem ao longo da carreira do magistério: 1) formação institucional; 2) formação em serviço.

Temas	Subtemas
Formação	De Grau
	Continuada
	Institucional
	Serviço
Jornada de trabalho	Horas trabalhadas
Representação no exercício da carreira docente	Séries que o docente atuou

Formação Inicial ou Formação de Grau

Até o ano de 1996, a exigência mínima de formação para o educador que ministrava ensino de alfa a 4ª série limitava-se a cursos de formação do magistério em nível de 2º grau. No que se refere ao docente que atuava de 5ª a 8ª série, a Lei 5.692/71 definiu uma habilitação específica de grau superior que passa a ser obtida através das modalidades de licenciaturas curta ou plena. Destaca-se, ainda, que, na prática, torna-se comum os professores licenciados,

em cursos de curta duração. equipararem aos docentes com licenciatura plena mediante a realização de curso de “estudos adicionais”.

A análise dos dados com os vinte professores, demonstrou o seguinte quadro, com relação a formação de grau ao longo do exercício da carreira docente no quadro abaixo:

Curso	Total
Magistério (Escola A)	90%
Magistério (Escola B)	80%
Outros cursos (matemática, língua portuguesa, estudos sociais) (Escola A)	10%
Outros cursos (matemática, língua portuguesa, estudos sociais) (Escola B)	20%

Percebemos que, a maioria dos professores inicialmente cursou o Antigo Magistério, tanto na Escola A como na Escola B, essa informação é um indicativo que os professores possuem a formação mínima para a carreira docente. De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), contribuindo na elaboração de políticas educacionais focalizadas nesse público alvo, ainda em maior quantidade nas escolas brasileiras.

Escola A (Atuação docente)	Total	Escola B (Atuação docente)	Total
25 anos	30%	25 anos	55%
20 anos	55%	20 anos	35%
10 anos	10%	10 anos	5%
5 anos	5%	5 anos	5%

A qualidade da formação de grau dos professores não pode ser avaliada pelo nível de escolaridade alcançada, em função de uma habilitação mínima requerida. Entre outros requisitos necessários para uma avaliação mais consistente dessa formação, é importante levantar, igualmente, em que tipo de instituição (pública/privada) os docentes realizaram os seus cursos. Partimos do pressuposto de que os cursos de formação desenvolvidos em instituições públicas oferecem uma melhor qualificação do que aqueles realizados na esfera privada. A rede particular de ensino apresenta, muitas vezes, cursos de baixa qualidade, visando, principalmente, à finalidade lucrativa (ANFOPE, 1983-1992).

Formação que ocorre ao longo da carreira do magistério.

A necessidade de educação continuada para o professorado de 1º grau pode ser justificada em diferentes níveis. Em um nível mais imediato, é possível argumentar que a

formação continuada contribui para suprir falhas deixadas por uma formação de grau inadequada e / ou insuficiente, ou, ainda, para diminuir lacunas decorrentes da ausência de uma formação mínima exigida, como no caso dos professores leigos (KRAMER, 1989; HIPÓLITO, 1991), Em outro nível, que independe da qualidade da formação inicial do professor, a formação permanente também se justifica, com base na necessidade de atualização, em áreas do conhecimento em que o docente atua. O avanço extraordinário do conhecimento científico e tecnológico, nos dias atuais, já determina por si só a necessidade de renovação constante e de aprofundamento teórico. A renovação teórica em questão se faz tanto mais urgente em áreas onde o conhecimento se encontra em franca evolução (DEMO, 1992).

A perspectiva de que o educador deva buscar uma atualização constante, em sua área de ensino, pressupõe a visão de que a formação docente inicial ou continuada, deve ter uma sólida base teórica.

Cursos realizados (Escola A)	Total	Cursos realizados (Escola B)	Total
Estudos Adicionais	15%	Estudos Adicionais	10%
Licenciatura Curta	15%	Licenciatura Curta	20%
Licenciatura Plena	65%	Licenciatura Plena	50%
Pós Graduação Lato Sensu	5%	Pós Graduação Lato Sensu	20%
Pós Graduação Strinto Sensu	Não encontrado	Pós Graduação Strinto Sensu	Não encontrado

Essa perspectiva rompe com a crença de que o educador se forma essencialmente na prática, podendo prescindir de uma formação teórica consistente (ANFOPE, 1983-1992; ARROYO, 1985; GRAMSCI, 1989; KRAMER, 1985, 1987; DEMO, 1992; FREITAS, 1992;FRIGOTTO, 1996).

A possibilidade de justificar a importância que a formação continuada tem, para qualificar o trabalho do educador que atua na escola básica, certamente não garante a participação efetiva desse docente em um processo de formação permanente. Em vista disso, o interesse central de nossa pesquisa foi exatamente o de revelar se a educação permanente acontece na prática e de que forma.

Neste sentido, julgamos importante esclarecer de que contextos educativos o professor dispõe, hoje, para se aprimorar e o que contextos formativos o educador de 1º grau realmente tem acesso.

4. Resultados e discussão

Este capítulo tem como premissa apresentar os resultados e discussões da pesquisa em relação aos relatos dos professores por meio dos questionários, fonte essencial para a captação de informações pertinentes a temática sobre formação de professores num contexto inclusivo, não apenas para os educandos com algum tipo de deficiência, mas, todos de modo igualitário e justo. Por conseguinte, a utilização dos momentos de observação in loco em sala de aula, suas experiências vivenciadas no exercício docente na esfera municipal de ensino da cidade de Manaus.

E ainda utilizando-se a técnica da entrevista semiestruturada, para apreender as motivações, insatisfações, anseios futuros que os docentes do ensino fundamental encontram no exercício do magistério. Os resultados e discussões serão norteados através dos temas e subtemas já estabelecidos na metodologia

O tema “Formação” tratou da escolaridade que os participantes da pesquisa, organizados previamente com os subtemas “De Grau ou Inicial”, “Continuada”, “Institucional”, ”Serviço” na tentativa de conhecer como esses subtemas têm sido alcançados na trajetória de formação e / ou atuação profissional dos entrevistados.

O tema “Jornada de Trabalho” tratou das horas trabalhadas semanalmente pelos professores ao longo do decurso da profissão docente, sua organização nas atividades em sala de aula, e ainda se o educador tem algum tempo disponível para procurar cursos voltados à formação permanente ou formação continuada.

O tema “Representação na carreira docente”, confrontou as experiências iniciais no exercício do magistério advindas dos pressupostos básicos contidos nas instituições de ensino que formavam os docentes para a carreira do professorado, como as Escolas Normais, sua atuação em sala de aula tendo alunado diversificado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e formações ao longo da profissão.

Formação

A primeira questão da pesquisa voltou-se para a “Formação”, assunto muito discutido em palestras e seminários na área educacional, pela necessidade constante a cada momento de inúmeras formações para adequação curricular e física da escola, dos seus profissionais tanto administrativos como pedagógicos permeados pelo contexto das políticas públicas norteadas nas experiências inclusivas. Ou seja, o nível de escolaridade dos sujeitos participantes da referida pesquisa instigando os subtemas: “De Grau ou Inicial”, “Continuada”, “Institucional” e em “Serviço” na tentativa de conhecer como esses subtemas têm sido alcançados na trajetória de formação e / ou atuação profissional dos entrevistados.

A formação de professores é um tema complexo a ser discutido quer seja na educação regular ou na educação inclusiva, pois “[...] abrangem ao decorrer do currículo docente dimensões éticas, políticas e sociais, privilegiando práticas que vão sendo por eles testadas e validadas”. Sem esquecer que, se essas práticas contribuem na carreira docente, ficam restritas ao recôndito das salas de aula, pouco são avaliados” (GUIMARÃES, 2004) prejudicando os efeitos da formação docente recebida pela Secretaria Municipal de Ensino.

Nesse estudo, especialmente, que tem como objetivo conhecer como se está processando a formação continuada de docentes para atuação com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas classes regulares, no entanto, anteriormente é fundamental discutirmos sobre a formação que os professores recebem inicialmente como afirma (GUIMARÃES, 2004)

”[...] conhecer a formação de professores segundo os aspectos citados significa ir além dos projetos escritos, das intenções, para buscar características do desenvolvimento, do modo como se dá o gosto de formar. E ao inserir o propósito de conhecer práticas formativas que se destacam para a formação de novos professores, estamos nos referindo também aos saberes docentes de que os professores formadores são seus titulares”.

Nesse âmbito, indagou-se a respeito da formação de grau ou formação inicial, ou seja, o curso de graduação realizado pelos professores constatou-se que:

Sou formada em pedagogia, mas fiz o antigo magistério....(P1 A)
 Em licenciatura curta.....(P2 A)
 Sou formada apenas no antigo Magistério.....(P1 B)
 Tenho o antigo Magistério.....(P2B)
 Fiz o antigo Magistério (P4A)
 Cursei o Magistério.... (P4B)

Os dados revelaram que todos os docentes participantes da referida pesquisa têm o Antigo Magistério, cursado nas Escolas Normais, e ainda que a professora (P1 A) tem formação em pedagogia, a professora (P1 B) tem formação somente no magistério, a professora (P2 A) tem licenciatura curta, a professora (P2 B) apenas o antigo magistério assim como a professora (P4 A), e também a professora (P4 B). Sendo que, teve docentes que procuraram uma formação com maior qualidade com o ingresso no Ensino Superior.

Jornada de Trabalho

O tema “Jornada de Trabalho” ´é um dos temas tratados neste estudo, em relação às horas trabalhadas semanalmente pelos professores ao longo do decurso da profissão docente, sua organização nas atividades teórico- práticas desenvolvidas em sala de aula, e ainda se o educador tem algum tempo disponível para procurar cursos voltados à formação permanente ou formação continuada para ministrar aulas para educandos com necessidades especiais.

A jornada de trabalho dos professores das redes públicas municipais de ensino, é árdua, pois os docentes em virtude dos baixos salários, necessitam trabalhar os três turnos para sustentar as necessidades básicas para o provimento de suas famílias (como saúde, educação, vestuário etc.) e de sua dignidade enquanto pessoas, com possibilidades e obstáculos a serem transcorridos no exercício da profissão docente no convívio com os conteúdos, a correria do dia a dia e com as outras atividades desenvolvidas com as várias turmas, com alunos diversificados no que tange as suas vivências e quanto aos comportamentos destes, em relação ao docente.

O professor, a cada momento precisa estar se atualizando com cursos de curta duração, com licenciaturas em alguma área específica das ciências humanas, ou de áreas afins (matemática, física, química.....), para ministrar conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos e das diretrizes estabelecidas, como afirma Resolução CNE/CEB Nº 02/97 em seu Art. 1º:

A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica.

Vale ressaltar, a importância da formação permanente no cotidiano do educador, onde os processos formativos, nesses aspectos não são meramente cursos para preencher um tempo que o mesmo esteja disponível, em virtude, da carga horária excessiva, não encontra animo, satisfação e nem interesse em se qualificar um pouco mais, não apenas para a explanação das atividades e no desenvolvimento de novas práticas com o alunado, mas também, para pontuar situações em suas experiências extra escolares que influenciam seu comportamento, na socialização com os colegas de profissão, com os alunos e ainda com a seus familiares. Em relação, a atuação docente ao longo dos anos de profissão no exercício do magistério algumas professoras nos relataram que:

Tenho 20 anos de sala de aula..... (P5 A)

Bom, tenho apenas 5 anos de prática na carreira docente..... (P6 A)

Trabalho, há 10 anos na profissão.....(P5 B)

Atuou 25 anos.....(P6 B)

Para (CAMPOS, 2007) “o saber-ensinar integra diferentes saberes dependentes da vasta experiência do docente em sala de aula, sua abordagem com o aluno, ou seja, sua identidade como um verdadeiro educador”, sendo que a maioria dos professores está em sala de aula a muito tempo, com práticas antigas na transmissão do conteúdo, que a primeiro momento, podem parecer que não estão mais correspondendo aos objetivos estabelecidos no planejamento prévio das atividades. Mas, é válido dizer que velhas práticas se trabalhadas de acordo com as necessidades dos educandos, como vemos nas formações em nível superior, no ingresso na Licenciatura Plena em Pedagogia, ou áreas específicas de outros ramos do conhecimento.

Antigamente, os professores que desejavam ministrar aulas nas series finais do ensino fundamental se fazia essencial cursar nos Estudos Adicionais – cursos de duração de um ano, com conteúdos das diversas disciplinas (estudos sociais, matemática e ciências naturais entre outras) ao decorrer das aulas o professor se habilitava para a explanação dessas disciplinas, as mensalidades eram pagas pelo próprio professor, onde o governo fornecia apenas o Estudo Adicional voltado a educação infantil, sendo oferecido no Instituto de Educação do Amazonas – IEA.

No que tange, a formação continuada foram levantadas questões acerca dos cursos de capacitação que os docentes fazem ao longo da profissão, tanto os ministrados somente uma

semana, ou com duração de um ano e quais temáticas eram elencadas nesses momentos de formação com os professores de outras localidades. Os professores relataram-me que

Bom, curso de formação pra gente, tem muito tempo que não participo de nenhum, não sei porque não me chamam, minhas colegas que estão ministrando de 1º ao 5º ano, fazem cursos de formação de vez em quando e no meu caso, não sei porque não me chamam, mas gostaria de participar. (P1A)

Curso de formação continuada, fiz sim, ano passado, a temática era sobre as novas tecnologias a serem utilizadas em sala de aula, para realizarmos atividades diversificadas com os alunos, usando as mídias como ferramenta de trabalho, (P1B)

Curso de formação continuada, fiz, foi lá na SEMED mesmo, com instrutor e material pra gente. Durou umas duas semanas, aprendi bastante coisa, sobre as mídias para usar nas idas no laboratório de informática com os alunos. (P7A)

É fiz uma formação sim, mas, não gostei, porque lá tinham muitas atividades que não tenho como fazer na sala de aula com os alunos, a temática era sobre enfrentamento escolar, em relação a violência do professor com o aluno e vice versa. Quem precisava desse curso, eram os pais dos alunos para melhor educarem seus filhos (P8B)

As professoras fizeram formações de fato, com temáticas voltadas para o uso das novas tecnologias da informação, como elemento fundamental de atualização constante no ingresso ao mercado profissional abrangendo dimensões políticas, econômicas e sociais, cujo, o aluno ou individuo que não possui o computador, ou o celular ou ainda outro dispositivo móvel em sua residência, está segregado socialmente pelos colegas de trabalho, parentes e amigos devido as mídias, atualmente se caracterizarem como instrumentos fundamentais para a interação de novos saberes e compartilhamento na transmissão de conhecimentos.

Para o professor é de suma importância essas formações para atualização dos saberes segundo (BUENO, 2005), “[...] perspectiva de formação dos professores prevista na legislação nacional é essencial para a melhoria dos conteúdos em sala de aula, mas também contribui para uma descaracterização dos professores das primeiras séries e para a indefinição da política de formação docente”.

E quanto a formação continuada para trabalhar com os alunos com necessidades especiais, os professores se entreolharam, ao longo dos relatos destes, fora percebido.

“[...] a inclusão, ou que chamam de inclusão não tem como acontecer nas escolas públicas, por várias razões uma delas é a falta de estrutura física e administrativa nas escolas e também não recebemos nenhum tipo de formação para trabalhar com esse alunado especial, que apresenta tantas dificuldades”. (P3 A)

Tanto que outra professora concordou com essa afirmativa e ainda me relatou que:

“[...] a inclusão é muito linda, da maneira falada pelos professores, pelos livros, é muito romântica, mas na realidade das coisas, é uma utopia mesmo, pois a escola já tem tantos problemas a resolver e aí vem mais um se acumular aos outros, impossibilitando nosso trabalho, é complicado ser professor assim”. (P4 A)

A inclusão não é somente voltada aos alunos com deficiência. É aplicada a todos sem distinção de raça, gênero ou etnia. É uma prática de convivência mais justa, e igualitária por se tratar de educandos que apesar de terem limitações físicas, mentais e psicológicas, no entanto, tendo por embasamento nos saberes pedagógicos vinculados ao direito aos espaços formativos e educação com qualidade PARA TODOS E DE TODOS.

Os professores, não podem agir dessa forma com esses educandos, eles não têm culpa, só estão na garantia dos mesmos direitos. Os governos estaduais e municipais devem assegurar o acesso, o ingresso e a permanência dessas crianças na escola, assegurando uma infraestrutura adequada e ainda garantindo os materiais de apoio aos docentes e de toda a equipe pedagógica.

Representação na carreira docente

O tema “Representação na carreira docente” confrontou as experiências iniciais no exercício do magistério advindas dos pressupostos básicos contidos nas instituições de ensino que formavam os docentes para a carreira do professorado, como as Escolas Normais, sua atuação em sala de aula tendo alunado diversificado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O professor, não se reconhece como sujeito transformador de práticas na realidade da sala de aula, sendo que, tem a oportunidade de repassar os conhecimentos científicos como também conhecimentos advindos das experiências adquiridas ao longo da jornada docente e de vida, para os futuros construtores e formadores de atitudes e ações tanto positivas no favorecimento do bem comum, quanto á destruição do bem público, ocorrendo

do aumento das desigualdades regionais, políticas, econômicas e sociais entre os grupos marginalizados pelo sistema dominante.

Indaguei os professores em relação a esse item, partindo da ótica dos saberes essenciais na prática docente, desempenhada em sala de aula juntamente com os alunos, suas vivências no início do magistério e suas perspectivas futuras relacionadas à profissão.

O que aprendi no magistério, procuro da melhor forma possível transmitir aos alunos nas atividades na sala de aula [...] . E minhas perspectivas para o futuro são fazer mais cursos de formação, para qualificar-me ainda mais para dar boas aulas e me desenvolver como pessoa. (P9 A)

Na graduação em pedagogia, adquiri inúmeros conhecimentos e os aplico em sala de aula com os alunos e na convivência com os colegas de profissão. Minhas perspectivas são continuar estudando e a cada dia vencer os obstáculos da profissão. (P10 B)

Partindo desse panorama, o educador na formação de novos cidadãos para uma sociedade mais humanizada com as dificuldades de cada um, não se constrói de uma hora para outra, é um processo de (re) construção constante, onde todos precisam valorizar suas experiências no âmbito profissional, como na carreira docente ou desempenhando outras funções. É válido ressaltar, que a maioria dos professores tem satisfação em exercer sua profissão, mas o desinteresse chega ao longo dos anos, ou seja, a cada dia surgem inúmeras situações para serem resolvidas na relação professor / aluno e aluno / aluno.

5. Considerações Finais

Partindo das análises e discussões estabelecidas por meio do relato dos professores, seus anseios, suas dificuldades no ultrapassamento dos obstáculos no exercício da profissão docente no contexto das políticas públicas voltadas à educação brasileira, tanto as resoluções para a regulamentação do Curso do Magistério, como para o ingresso nas licenciaturas curtas e plenas, está última direcionada para a graduação em Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES) em convergência com o Ministério da Educação (MEC).

É visível a necessidade de formação no que diz respeito aos professores, que ministram conteúdos nas salas de aula das diversas regiões do país, não importando as desigualdades regionais, políticas e sociais. Percebemos que os docentes, não demonstram grande satisfação em relatar sobre suas práticas, desconfiam de tudo e de todos, tendo por premissa, não compartilharem seus pensamentos, atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula com os alunos, ou até cursos de formação que fizeram ao longo da profissão.

O professor, enquanto formador de mentalidades, opiniões e até valores éticos e culturais, onde a identidade do educador deve sempre está alicerçada com princípios de igualdade, de fraternidade e solidariedade e ao mesmo tempo de luta pelos direitos não somente por melhores condições de trabalho, com materiais pedagógicos adequados as necessidades dos alunos, com formações planejadas para diversas temáticas e não apenas direcionadas para a utilização das mídias com os alunos em sala de aula.

No entanto, formações que contemplem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aprovada em 2008, após lutas e debates relacionados a valorização do respeito às diferenças, tendo por base a Resolução CNE/CP nº 1/2002, as diretrizes para a formação dos professores da educação básica e apoiada pela LDB no art. 59 no inciso III “ professores com especialização adequada em nível médio ou superior, [...] para integração desses educandos nas classes comuns”

No universo das ideias, notamos o quantitativo de leis e dispositivos legais aprovados para a realidade escolar mundial, por conseguinte, influenciando a educação brasileira, na busca da implementação as práticas inclusivas no âmbito da sala de aula, com professores, alunos, pedagogos e gestores comprometidos com ações educativas iniciadas no cotidiano de nossas escolas, tais como: apresentações teatrais, momentos culturais havendo a participação de todos, ou seja, **“deficiência não significa um estado de inabilidade física, psicológica e mental é apenas um novo caminho a ser descoberto para o desenvolvimento das múltiplas inteligências escondidas nesse processo”**.

7. Referências

- ANFOPE. Encontro Nacional da ANFOPE: 1983 -1992; documentos finais, 1996. (Série Documentos).
- ARROYO, Miguel G. **Quem de (forma) o profissional do ensino?** Revista de Educação – AEC, Brasília. DF. Vol 14, nº58, revisada, 1985.
- BELLO, Ruy. **Subsídios para a história da educação em Pernambuco.** Recife: Secretaria da Educação e Cultura de Pernambuco, 1978.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, 1988.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.
- BRASIL. MEC/ SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.
- CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho Castelo. **Mulheres plurais:** a condição feminina em Teresina na Primeira República. Recife, 1995. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco.
- CERVO, A. L.; BERVIAN. **Metodologia Científica.** 4ª ed. São Paulo. Makron, 1996.
- DAVINI, Maria Cristina. **La formación docente em cuestión:** política y pedagogia. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DEMO, Pedro. **Formação dos Professores Básica.** Em aberto, Brasília. DF. Vol 12. Abril/ Junho. 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Em direção a uma política para a formação de professores.** Brasília. DF. Vol 12. Abril/Junho. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura Econômico-Social Capitalista.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo. Cortez, 1995.

_____. **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios.** Cadernos do CES, Niterói, nº 1. 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão.** - Campinas /SP. Papyrus, 2004 – (Coleção entre nós Professores)

HYPOLITO, Álvaro Moreno. **Processo de Trabalho na escola: algumas categorias pra análise.** Teoria da Educação. Porto Alegre, nº 4. 1991.

JANNUZZI, G. **A luta pela Educação do deficiente Mental no Brasil.** 2ª ed. Campinas: Autores associados, 1992.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço.** R. bras. Est. Pedagógico. Brasília. DF. Vol 70, maio – agosto, 1989.

-----, Sônia. **O que é básico na escola básica?:** contribuição para um debate. In: Seminário na Construção da Educação Brasileira. Menon. Rio de Janeiro. 1997.

_____, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1994.

_____, Sônia. **Política de Conhecimento e conhecimento na política da escola: perspectivas para a formação de professores: Educação e Sociedade.** São Paulo. 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 2. ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC: SEESP, 2004, fascículo 2. ISBN. 85-86738-26-3.**

_____, E. Considerações sobre a entrevista para pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

NÓVOA, António. As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

SANTOS, L. **Ensino como produção cultural:** novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.) Universidade Flutuante. Campinas: Papirus, 1997.

SÃO PAULO, **Decreto 27, de 12/03/1890.** In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.