

## O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

### *THE CHALLENGE OF CONTINUOUS FORMATION FOR THE CONSTRUCTION OF AN INCLUDING ENVIRONMENT AT THE AMAPA AMAZON*

TATIANE NUNES VALENTE<sup>1</sup>

#### RESUMO

Esta pesquisa intitulada “O desafio da formação continuada para a construção de um ambiente inclusivo na Amazônia Amapaense” teve como objeto de estudo a formação docente para uma prática inclusiva e como objetivo identificar os desafios da inclusão escolar a partir da prática pedagógica do professor e o papel da formação continuada para um ambiente inclusivo na Amazônia Amapaense. O referencial teórico adotou os autores: Glat; Fontes; Pletsch (2006); Werneck (2000) e Daniela Alonso (2011); Almeida (2010); Canto (2007); Canário (1996) e Miranda (2011). O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola ribeirinha de ensino fundamental no Estado do Amapá, em maio de 2015. Para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com 5 professores do ensino regular, 1 professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a coordenadora pedagógica, assim como a observação da prática da professora especializada e do professor que ensina os alunos com deficiência. Os resultados apontam que não existe um plano de formação continuada, nem ações por parte da instituição escolar em relação à inclusão, porém a professora do AEE assumiu essa responsabilidade na escola, em que a inclusão desses alunos está se efetivando por meio de uma parceria com os professores do ensino regular, no planejamento, discussão e tomada de decisões; o conteúdo abordado é adaptado de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos, e as estratégias de ensino evidenciam suas potencialidades. Concluiu-se que os professores desempenham um trabalho com responsabilidade e competência, mesmo sem uma formação continuada por parte do poder público e sem o apoio da comunidade para aceitar e respeitar os alunos com deficiência, a professora do AEE, ao assumir a formação, construiu um ambiente inclusivo, que considera as peculiaridades da Região Norte e o modo de vida próprio à diversidade da Amazônia Amapaense.

**Palavras-chave:** Formação continuada • Inclusão escolar • Educação Ribeirinha

#### ABSTRACT

This survey named “The challenge of continuous formation for the construction of an inclusive environment at the Amapa Amazon” had as study object the docent formation for an inclusive practice and how to identify the challenges of scholar inclusion from the teacher pedagogic practice and the role of the continuous formation for an including environment at the Amapa Amazon. The theoretical references was based on the following authors: Glat; Fontes; Pletsch (2006); Werneck (2000) and Daniela Alonso (2011); Almeida (2010); Canto (2007); Canário (1996) and Miranda (2011). The study consists of a qualitative survey held in an elementary riverside school at the Brazilian state of Amapa

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia – Universidade do Estado do Amapá. Especialista em práticas pedagógicas para pessoas com deficiências – Faculdade Atual. Mestranda em Educação: formação de formadores – PUC-SP.



in May 2015. For the data collection a semistructured interview was held with 5 teachers, 1 specialized teacher and the pedagogic coordinator, as well as a practical observation of the specialized teacher as well as the teacher who deals with students who show any level of deficit. The results show that there is no institutional continuous formation plan related to inclusion, but the specialized teacher took responsibility at the school, in which the inclusion of these students has been happening due to a partnership with regular teachers in terms of planning, discussion and decision making; the addressed content is adapted in accordance with the students' needs and difficulties and the teaching strategies show their potentialities. One can conclude that teachers do their job with responsibility and competence, even without a continuous formation sponsored by the government and without the community support to accept and respect the students with deficit, the specialized teacher when assuming the formation built an inclusive environment that takes in consideration the singularities of the Northern region and the particular way of life seen in the diversity environment of the Amapa Amazon.

**Key words:** Continuous formation • Scholar inclusion • Riverside education.

## INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre as pesquisas na educação, pode-se dizer que muitos estudos já foram realizados, porém existem ainda algumas lacunas que precisam ser investigadas, pois, quando se aborda a inclusão, lembra-se muito das escolas urbanas, e a educação do campo fica esquecida, especificamente a educação em escolas ribeirinhas, principalmente as que se encontram na Amazônia Amapaense. Este estudo tem grande relevância, pois, de acordo com o censo do IBGE de 2010, existem mais de 45 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, o que significa que um quarto da população tem alguma deficiência. Destas, mais de 2 milhões estão em idade escolar, mas apenas 30% estão matriculadas. Lembrando que somente a matrícula não configura inclusão escolar, é necessário que esses alunos estejam se comunicando, participando de todas as atividades e, principalmente, aprendendo, que é a função primordial da escola.

Sabe-se que a inclusão é um processo que perdura por mais de quinze anos e, como processo não se ensina, vive-se, cada escola vai passar por uma experiência inclusiva de modo e tempo distintos. Isso

depende do interesse dos envolvidos, da realidade da escola, das necessidades dos alunos, da formação dos professores para reverem sua prática no intuito de criar um ambiente inclusivo, do investimento em materiais didáticos, mobiliários e estrutura física. Tais quesitos são importantes para a inclusão se consolidar.

Em relação à formação continuada para a educação inclusiva, os professores na Amazônia Amapaense precisam de conhecimentos mais aprofundados, que os possibilitem a discutir, refletir e rever suas práticas a favor da diversidade, porém não cabe importar o modelo de formação das grandes metrópoles, mas uma formação que leve em consideração as riquezas culturais, religiosas, econômicas e sociais, que caracterizam os povos, que constroem e reconstroem essa região. Toda essa gama de conhecimento precisa ser respeitada, pois pouco se conhece dessas comunidades, bem como de sua diversidade; pelo fato de não viverem uma vida urbana, não podemos simplesmente reproduzir um paradigma urbano cêntrico, sem levar em consideração suas especificidades amazônicas e suas necessidades educacionais na perspectiva de uma escola inclusiva.



## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado teve como pressupostos os autores que discutem a educação especial e a educação inclusiva no Brasil: Glat; Fontes; Pletsch (2006); Werneck (2000); Pletsch e Fontes (2006) e Daniela Alonso (2011); também autores que abordam a educação ribeirinha na Amazônia: Almeida (2010), Canto (2007) e teóricos que fazem importantes reflexões sobre formação continuada, como Canário (1996) e Miranda (2011).

## OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo geral identificar os desafios da inclusão escolar a partir da prática pedagógica do professor e o papel da formação continuada para um ambiente inclusivo na Amazônia Amapaense. E, como específicos, identificar se a estrutura física e pedagógica da escola viabiliza o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais; observar se o currículo e as metodologias dos professores estão voltados para uma prática inclusiva e se estão relacionados com o aspecto sócio e cultural da comunidade ribeirinha na qual a escola está localizada e analisar se na formação continuada dos professores são discutidas questões relacionadas à inclusão escolar e à educação ribeirinha na Amazônia.

## METODOLOGIA

Levando em consideração o interesse por esse campo de estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso na escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova em maio de 2015. Segundo Severino (2007, p. 116), “a pesquisa qualitativa é aquela em que se estrutura pela subjetividade resgatando outras vivências da vida humana”. O estudo de caso, segundo

Lüdke e André (1986, p. 17), é:

Sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venha a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações.

A escola campo de pesquisa está situada no Distrito de Anauerapucu, município de Santana, Estado do Amapá. A referida instituição foi escolhida por ser uma escola ribeirinha que atende alunos especiais e por ter uma sala de recursos multifuncional com uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desse modo, partiu-se da seguinte questão-problema: A formação continuada está proporcionando um ambiente propício para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, levando em consideração a realidade do meio ribeirinho?

Para coletar os dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores da sala de aula regular, a professora do AEE e a coordenadora pedagógica da escola, assim como a observação da estrutura da escola e da prática dos professores que atuam diretamente com os alunos que apresentam alguma deficiência. A entrevista semiestruturada, de acordo com Laville e Dione (2000), é concebida como uma série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento às questões fundamentais. Para preservar o anonimato dos sujeitos entrevistados, foram utilizados nomes fictícios.

Também foi realizada a observação da prática pedagógica do professor da turma



na qual estuda o aluno especial. A observação, como assinala Triviños (1987), permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, à medida que o observador acompanha, *in loco*, as experiências diárias dos sujeitos, por tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Os dados coletados foram analisados a partir do referencial teórico adotado, tendo como pressupostos os autores que discutem formação continuada e educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva.

## DESENVOLVIMENTO

Durante o estudo bibliográfico foi possível perceber que a humanidade sempre teve reações variadas em relação às diferenças e, conseqüentemente, às pessoas que apresentavam alguma deficiência; de acordo com Veloso e Maia (2013) passaram-se 5 mil anos cometendo-se absurdos, entre eles, o extermínio (durou 3.500 anos), omissão (12 séc.), segregação (3 séc.), assistencialismo (170 anos), integração (30 anos) e atualmente estamos vivendo a educação inclusiva, que é pautada em um ideal que surgiu em 1994 na Declaração de Salamanca, criada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, mas que se consolidou legalmente em alguns países somente seis anos depois. A educação inclusiva há quinze anos é uma perspectiva da educação brasileira, segundo Glat, Fontes e Pletsch (2006).

A inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados: a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço de socialização e aprendizagem; a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual

não depende apenas de estímulos de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão escolar.

Na realidade Brasileira a educação inclusiva é um ideal que está estabelecido, regulamentado e normatizado por legislação oficial, mas que tem muitas dificuldades para se solidificar. O que se vê são algumas escolas recebendo uma grande quantidade de alunos com deficiências distintas e ao mesmo tempo aprendendo com dúvidas, erros e acertos, ou seja, com pouco conhecimento específico sobre as necessidades de alunos especiais.

Werneck (2000, p.62) faz uma analogia interessante dessa realidade quando compara o professor com um maestro ao enfrentar as dificuldades de sua profissão: "Como vai reger sem partitura uma orquestra desafinada, nem sempre a sensibilidade do maestro, quer dizer, do professor, foi trabalhada para captar essa harmonia arrojada, mas sua responsabilidade é fundamental para a inclusão". É exatamente assim que o professor se sente, quando não tem os conhecimentos, os recursos indispensáveis e não sabe as estratégias que devem ser utilizadas e como adaptar o currículo, para que esse aluno possa realmente aprender, ou seja, fazer cumprir a lei (Constituição Federal de 1988), educação de qualidade para todos.

Pode-se afirmar que o primeiro passo, a seguir, em uma perspectiva de educação inclusiva, seria realmente entender: O que é inclusão? O que caracteriza uma prática inclusiva? Como a escola deve se organizar para essa nova concepção de desenvolvimento humano de respeito às diferenças? Como tornar a escola um



ambiente inclusivo? De quem é essa responsabilidade? Em que contexto acontece a formação para a inclusão na escola ribeirinha? Essas perguntas serão discutidas ao longo do texto, de acordo com a ordem apresentada.

Autores como Pletsch e Fontes (2006) afirmam que incluir alunos com necessidades educativas especiais não se justifica apenas em matricular esse aluno em uma escola de ensino regular, mas é necessário que os professores promovam a participação, comunicação e o aprendizado e, para atingir essa meta de uma escola inclusiva, se faz imprescindível conhecer suas necessidades educativas para preparar um ambiente inclusivo propício ao seu desenvolvimento, que também leve em consideração suas potencialidades.

Neste estudo abordou-se a inclusão em uma escola ribeirinha, que está situada dentro do contexto da Região Norte, na Amazônia Amapaense, onde a diversidade é a principal característica da região Amazônica. Tal heterogeneidade é explicada por Almeida (2010, p 23) ao afirmar que:

[...] este vasto território é habitado por caboclos, garimpeiros, posseiros, ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, pescadores, coletores, agricultores rurais, colonos, imigrantes, atingidos por barragens, dentre outros povos que (re)constróem o espaço amazônico.

Podem ser consideradas como ribeirinhas as pessoas que habitam as margens dos rios, dele tirando seu sustento e tendo uma relação dinâmica com a natureza. De acordo com Canto (2007, p. 18) os ribeirinhos “vivem do extrativismo, principalmente do fruto do açazeiro, da pesca, da diversificação da produção em que ocorre a contribuição da agricultura, criação de gado, pesca e a cultura de autoconsumo e

auto-sobrevivência”.

A escola Foz do Rio Vila Nova é considerada ribeirinha, porque a comunidade na qual está localizada reproduz de maneira simples uma relação de dependência com a natureza, retirando dela o açai e o peixe para sua sobrevivência. Utiliza o rio como via de transporte para a cidade, para a comercialização de produtos e também para o acesso à escola. As suas águas servem para o consumo, higiene pessoal e uso doméstico. O rio e a mata também são habitat dos seres encantados, que são temidos e respeitados por eles.

Esses costumes são necessários à sua sobrevivência, são saberes passados de geração a geração, que devem ser respeitados e dialogados na escola, para que o professor evidencie sua importância, contextualizando-os com os novos conhecimentos adquiridos no currículo escolar. Os instrumentos legais utilizados na escola são elaborados para atender às necessidades das escolas urbanas, que não têm as mesmas especificidades de uma escola ribeirinha. No entanto, a escola desenvolve projetos pedagógicos nos quais a realidade ribeirinha é evidenciada e respeitada de certa forma, de acordo com a coordenadora pedagógica Ilza, que afirma:

O projeto sustentabilidade em que os alunos cuidam da horta escolar, que eles conhecem muito bem por já fazer parte do seu dia a dia. Também o projeto desfile fluvial que acontece em 7 de setembro, em que em vez de desfilar em ruas (não existe na realidade ribeirinha) eles desfilam em barcos, catraias, rabeta, voadeira e lanchas e toda a comunidade participa.

Como observado, de acordo com o comentário da coordenadora pedagógica, a escola evidencia os saberes populares e as características da realidade em que vivem, tentando adaptar o que estabelece a





proposta curricular do meio ribeirinho.

Na Amazônia, as escolas, na maioria, são organizadas em multianos (conhecidas antes como multisseriadas), onde um único professor ensina para dois ou mais anos ao mesmo tempo (em quatro horas/aulas diárias), no mesmo espaço físico (sala de aula), realidade encontrada na escola Foz do Rio Vila Nova.

Essa forma de organização se dá por diversos fatores, como falta de espaço físico na escola, poucos alunos matriculados e insuficiência de docentes com nível superior dispostos a dar aula em uma escola ribeirinha. Esses motivos foram encontrados na escola pesquisada, onde existem duas turmas multianos.

Em relação aos entrevistados, a professora Tecia realiza o Atendimento Educacional Especializado aos dois alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de a professora ter apenas 6 anos de experiência na educação, é a única que tem especialização e está cursando o mestrado que, segundo ela, está auxiliando muito no desenvolvimento do seu trabalho.

O professor Denis é o único da escola que este ano tem, em sua sala, alunos com necessidades educativas especiais; por esse motivo, a análise será feita a partir da prática desse professor, devido ao processo de inclusão efetivar-se na sala de ensino regular. A escola atende dois alunos, mas somente um tem laudo e, de acordo com o diagnóstico médico, apresenta Deficiência Intelectual (DI). Para conhecer melhor quais as características dessa deficiência, a psicopedagoga especialista em Inclusão, Daniela Alonso, explica:

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender

ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras e realizar atividades cotidianas (ações de autocuidado). A capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo. (ALONSO, 2011, p. 9)

Essas características e outras foram encontradas no aluno com necessidades educativas especiais atendidas pela escola. Para entender melhor que estratégias demanda essa deficiência, Alonso (2011, p.9) continua a relatar sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual dizendo que:

A deficiência intelectual exige estratégias diferenciadas por parte do professor, diversificando os modos de exposição nas aulas, relacionando os conteúdos curriculares a situações do cotidiano, o melhor caminho para se trabalhar, no entanto, é identificar as competências e habilidades que a criança tem.

O professor Denis informou que durante sua formação inicial, enquanto docente, nenhuma disciplina abordou o assunto inclusão, nem participou de projetos relacionados ao tema; mas está disposto a conhecer esse processo inclusivo e principalmente quer desenvolver um bom trabalho, apesar de ser um professor com 19 anos de experiência, procura tirar suas dúvidas e planeja a partir da necessidade do aluno e isso demonstra que suas atitudes são propícias a um ambiente inclusivo, pois:

A necessidade do aluno requer um atendimento diferenciado, ele faz com que eu me prepare, apesar de não ter tido essa formação, eu procuro ajudá-lo a superar suas dificuldades, apesar dele ter um ritmo mais lento, procuro trabalhar de acordo com a realidade dele. (Prof. Denis)



Apesar de o professor admitir ausência de formação inicial em relação à inclusão e demonstrar preocupação, pode-se observar que tal carência está sendo suprida no dia a dia, com o apoio da professora do AEE, quando a procura para tirar dúvidas, além de desenvolver um trabalho em equipe, e também ao demonstrar-se disposto a participar realmente desse processo, conhecendo melhor o aluno, observando suas dificuldades e querendo melhorar como profissional para possibilitar seu desenvolvimento e de seu aluno. Segundo a coordenadora:

É muito bonito ver a parceria do professor Denis e da professora Tecia, eles planejam juntos, pensam nas melhores estratégias para desenvolver as atividades. Como professora do AEE ela dá todo o apoio para ele. Estou aprendendo muito com essa relação profissional deles dois. (Coordenadora pedagógica Ilza)

De acordo com os Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (p. 22): o professor de AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades. [...] A educação do campo deve assegurar que os recursos e serviços sejam construídos com base nas diferenças socioculturais.

Na escola Foz do Rio Vila Nova, a professora Tecia é a responsável em realizar essa missão mencionada acima, e que desempenha com muita eficiência, ela é quem faz o trabalho de esclarecer as dúvidas dos professores da escola em relação ao processo inclusivo, e trabalha junto com o professor Denis. Durante a observação na pesquisa ficou evidente que eles desenvolvem um trabalho com muita competência, que está surtindo resultados positivos

na construção de um ambiente inclusivo e fez com que os demais professores abraçassem e acreditassem nessa causa.

A professora do AEE aos poucos assumiu essa missão na formação continuada em relação ao processo inclusivo, em que busca, junto com os professores, discutir e refletir sobre os problemas que envolvem a inclusão escolar a partir do contexto em que estão inseridos. Essa formação está centrada na escola e de acordo com os problemas relatados pelos professores e segundo a realidade institucional. Esse processo de formação continuada é bem visto e defendido por Rui Canário ao afirmar que:

A escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem sua profissão*. (CANÁRIO 1996, p.09)

O autor continua reafirmando que se desenvolver profissionalmente a partir dos problemas reais da escola, não deixa de ser uma formação continuada *in loco*, porém isso não deve ser confundido ou levado tão à risca como o único lugar em que se possa realizar.

Apesar de o trabalho realizado pelos professores da escola, sob a orientação e apoio da professora do AEE, estar repleto de boa vontade e verdadeiras intenções para melhorar a prática inclusiva, não é o bastante, é necessário também que os professores do ensino regular busquem outros meios para dar continuidade na formação continuada.

Existe ainda uma formação continuada que é realizada por técnicos da prefeitura e acontece uma vez no ano, se a escola solicitar. Além de ser descontextualizada,



é realizada em Santana (segunda maior cidade do estado) e não na comunidade, prevalecendo uma formação de interesses urbanos, que não abrange a realidade ribeirinha, tornando-se descontextualizada e não passando de uma capacitação individual e isolada. Canário (1996, p.16) aborda essa ineficácia ao afirmar:

Esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua "ineficácia", decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação. De fato, se aceitarmos a inexistência de uma conexão direta e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho (no caso, o estabelecimento de ensino) passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a produzir as competências profissionais.

Essa análise da situação em que a formação continuada é concebida causa uma angústia não somente nos professores, mas também em pesquisadores e em outros que lutam para que a educação inclusiva se efetive realmente. Essa foi também uma ideia defendida por Theresinha Miranda ao afirmar que:

Para uma escola inclusiva, é preciso pensar com o outro, é preciso um constante e longo processo de reflexão-ação crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores. (MIRANDA, 2011, p.129)

Na verdade, a formação continuada é um processo contínuo e inacabado, que deve acompanhar as mudanças educacionais e acontecer na situação de trabalho, através de discussões, reflexões e reavaliação da prática pedagógica, além de estar condizente com a perspectiva de educação inclusiva.

O que se pôde perceber foi a ausência de programas ou planos de formação continuada para a educação inclusiva, por parte dos órgãos competentes, além de ser muito cômodo para a coordenação se ausentar de qualquer ação, alegando não ter conhecimentos a respeito do processo de inclusão escolar, sem ao menos buscar também se capacitar para acompanhar esse processo de inclusão e igualmente colaborar na formação continuada dos professores.

Em relação à entrevista feita aos demais professores, ao serem questionados se acreditavam que a inclusão poderia dar certo, 100% dos entrevistados responderam que sim e, ao descreverem o trabalho pedagógico em relação ao processo inclusivo de sua escola, este é visto de maneira positiva: como um trabalho árduo, feito com responsabilidade, em conjunto, em prol do aluno para uma educação eficaz e reconhecem a importância do trabalho do professor Denis e da professora Tecia, que afirma:

Me identifico muito com este trabalho, dando preferência ao método lúdico, desenvolvo junto com o aluno jogos e atividades para trabalhar, por exemplo, matemática, eu começo no quadro, mas explico com o material dourado, faço-o entender brincando, ele compreende e responde, representando quantidade com o material concreto (Professora do AEE Tecia)

A professora também menciona uma das dificuldades enfrentadas, que conseguiu superar com muito esforço e dedicação; no início era um trabalho solitário, mas quando o governo federal criou a sala de recursos multifuncionais e equipou-a com materiais próprios para auxiliar no processo de inclusão, o desenvolvimento do trabalho e os resultados melhoraram. A professora explica:





Quando cheguei na escola, não havia material pedagógico, para trabalhar com aluno especial, eu criei os materiais e os jogos, construí junto com o aluno, assim ele aprendia mais, pegamos figuras de revistas que ele escolheu, a gente cortava e montava um quebra-cabeça, também com copinho de iogurte, caixa de leite, tampa de garrafa, montávamos joguinhos para trabalhar quantidade. Agora, com o recurso que chegou do MEC, temos computador, livros, historinhas, jogos, materiais diversos, estamos bem 'supridos'. (Professora Tecia)

Essa é uma prova de que a sala de recursos multifuncionais, junto com um professor do AEE comprometido com seu trabalho, pode ajudar muito no desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, para o resultado positivo do processo inclusivo, que exige que o aluno tenha suas necessidades atendidas e principalmente construa o conhecimento em um ambiente condizente com a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, Alonso (2011, p. 4) explica que "É preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilizar o tempo para a realização das atividades, usar estratégias diversificadas e mostrar exemplos concretos para ilustrar ideias mais complexas".

Quanto ao saber popular local, a professora informou que sempre inicia a explicação do assunto a partir do que os alunos sabem ou que é de seu interesse para dar continuidade ao novo conhecimento; faz mais sentido para eles. Discutem sobre a linguagem local, o trabalho na floresta. Os alunos também ensinam muito para a professora os seus conhecimentos empíricos que são necessários para quem vive em um contexto ribeirinho; ela explica:

Os alunos e a comunidade acrescentaram muito ao meu saber, aprendi sobre algumas doenças, eles me ensinaram remédios e cuidados que devem ser tomados.

Existe um carapanã de quarenta dias, que eu desconhecia. A comunidade acredita em cobra grande, mãe do mato, festa de santo, pedir licença para entrar na mata, esses mitos locais, é a cultura deles e tem que ser respeitado e quando possível acrescentar esses saberes no conteúdo. Por exemplo, na disciplina ciências, vamos falar de água, então falamos a importância de cuidar do rio e da floresta, não poluir e preservar. (Professora Tecia)

A professora relata também a falta de planejamento, por parte do governo federal, que envia materiais para outros tipos de deficiência, enquanto a escola precisa de recursos diferentes do que é mandado. Acrescenta, ainda, o fato de não serem ouvidos no momento da escolha ou envio de materiais, para serem trabalhados de acordo com as necessidades dos alunos.

Ao perguntar sobre o papel da família do aluno especial, em relação ao processo de inclusão, foi relatado que as famílias às vezes mais atrapalham que ajudam, porque não assumem algumas responsabilidades que só cabem a elas, e que, de alguma forma, acabam prejudicando o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, tais como ter que levar o aluno especial para fazer exame de vista e outros. "Um dos alunos precisa de óculos, tem problema para copiar do quadro e enxergar, mas a família diz que é só uma coceira no olho e não faz nada" (Professora Tecia).

Pelo baixo poder aquisitivo das famílias dos alunos, os pais não têm condições financeiras de comprar material escolar, e por não serem alfabetizados, não conseguem ajudar a resolver as tarefas escolares que seus filhos levam para casa. Para a escola é até compreensível, mas a participação da família é importante nesse processo, "eles precisam realmente acreditar e colaborar para que a inclusão possa dar



certo, é um trabalho em equipe, a escola está fazendo sua parte". (Coordenadora pedagógica Ilza)

Em relação às famílias dos alunos sem deficiência, quase todos os entrevistados afirmaram que uma das barreiras é a maneira como eles tratam e acabam ensinando aos seus filhos a ter atitudes de preconceito que acabam excluindo o aluno; assim é necessário melhorar a concepção das famílias em relação ao aluno especial. A respeito do comportamento das famílias e dos demais alunos a coordenadora afirma:

Uma das maiores dificuldades da escola é a família, que passa uma ideia errada para a criança, que ele é doente, que não pode ficar perto, tentamos desconstruir aos poucos essa concepção errada, que apesar de não quisermos afirmar acaba sendo uma forma de preconceito. (Coordenadora Ilza)

Ao tratar sobre a inclusão e qual o caminho a seguir para conquistar esse ideal na escola Foz do Rio Vila Nova, as respostas foram voltadas para as atitudes da comunidade, eles acreditam que enquanto não mudar a consciência das famílias, seu comportamento e de seus filhos em relação ao aluno com deficiência, esse trabalho não avançará tanto quanto, pois a inclusão não depende só da escola, mas é preciso que todos participem, é responsabilidade da sociedade também. Como desabafou a professora:

Acredito que a inclusão pode dar certo, porque estamos lutando para isso, estudando muito, correndo atrás, fazendo a nossa parte, mas o êxito depende da sociedade em geral. A minha angústia é a falta de respeito e o preconceito. Desejo que a sociedade possa olhar o ser humano como ele é, sem achar que ele é diferente, sem julgar e ver como ele é igual. (Professora Tecia)

O melhor argumento para esse problema ainda é usar a lei, e tentar explicar

para os pais que é um direito do aluno com necessidades educativas especiais aprender junto com os demais alunos. Tudo que é novo sempre assusta, da mesma forma que as mudanças causam certas resistências, mas que devem ser discutidas, a partir da argumentação daqueles que resistem, buscando causar uma reflexão dos que não aceitam esse processo.

Essa barreira causada pela falta de conhecimento é uma dificuldade, que precisa ser transposta a partir de esclarecimentos e diálogo na escola, com toda a comunidade escolar, através de cursos, oficinas, debates, palestras, seminários e ações que melhorem seu pensamento e atitudes em relação ao aluno especial. Cabe à escola essa missão. Segundo Santos (1999, p.05), para a relação escola x família dar certo depende:

No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária e de responsabilidades.

Werneck (2000, p. 55) discorre sobre a importância do convívio inclusivo, "Quando mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas, mais ela adquirirá o genuíno conhecimento, fica fácil entender que a segregação não é prejudicial apenas para o aluno com deficiência, a segregação prejudica a todos". A inclusão permite que os alunos tenham oportunidades de conhecer e vivenciar a existência humana com todas as suas dimensões, com os desafios e superações que fazem parte da vida e acrescentam a



suas experiências e conseqüentemente a sua formação, tornando-os mais humanos.

E o que falta para vencer essa barreira é a família e a escola se aproximarem de maneira harmônica e compromissada, promovendo encontros de formação, onde a instituição deve organizar um momento de conversa para ouvir a comunidade e explicar a importância e o objetivo de promover a inclusão, e que o convívio entre os alunos “com deficiência” e “sem deficiência” beneficia ambos os lados. Para, inclusive, se alcançar o sucesso que se almeja, depende da realização dessas ações, causando uma reflexão para que todos os envolvidos possam respeitar e principalmente assumir esse compromisso com a educação inclusiva.

## CONCLUSÕES

Antes de apresentar as considerações finais desta pesquisa, faz-se necessário descrever, inicialmente, a ansiedade em conhecer o lugar que criou uma expectativa cheia de ideias ilusórias, que foram substituídas imediatamente ao se conhecer a realidade da escola ribeirinha Foz do Rio Vila Nova.

Não há como deixar de mencionar o primeiro contato com a escola, que causou um sentimento de “medo”: ao olhar ao redor, o cenário era somente de águas turvas do rio e árvores para todos os lados e também o fato de a casa mais próxima estar a quilômetros de distância, além do único meio de locomoção existente (catraia) que transporta funcionários e alunos não ficar à disposição da escola e, ainda, o isolamento e a ausência de sinal (operadora de telefone) para se comunicar com a cidade no caso de uma emergência; tudo isso provocou insegurança e uma sensação de abandono.

Essa primeira impressão deixou bem claro o quanto é difícil tal adaptação, que

passou a ser o primeiro desafio da pesquisa, acostumar-se a viver sem os meios de comunicação como telefone e internet, além de supermercados, carro, lojas, restaurante, enfim, todas as facilidades da realidade urbana. Exige-se um estilo de vida necessário para viver em uma comunidade ribeirinha, a qual conseqüentemente influencia a escola por estar localizada nessa realidade e também exigir que os professores acompanhem essa cultura, construindo uma nova identidade correspondente a esse meio, que é bem diferente do encontrado na cidade.

Este estudo deixou claro que, apesar de não existir um plano de formação continuada nem ações por parte da instituição escolar em relação à inclusão, a professora do AEE assumiu essa responsabilidade na escola, onde a inclusão escolar está se efetivando por meio de parceria entre os professores do ensino regular e a professora do AEE, através de planejamento, discussão e tomada de decisões, em que o conteúdo abordado é adaptado de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos, construindo, assim, um ambiente propício ao processo inclusivo.

A formação *in loco* realizada pela professora do AEE resulta em estratégias de ensino que evidenciam as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, e os professores buscam desempenhar um trabalho com responsabilidade e competência, mesmo sem uma política de formação continuada por parte do poder público.

O estudo também demonstrou que é um desafio promover a inclusão em escolas ribeirinhas, devido às barreiras conceituais dificultarem esse processo de se consolidar plenamente, encontradas na falta de conhecimento da comunidade escolar, ou seja, na falta de apoio nos problemas conseqüentes da deficiência, pois os pais não se responsabilizam por seu filho quanto à ajuda nas



atividades escolares ou levá-lo para fazer os exames necessários à sua saúde.

As barreiras também estão presentes na maneira como as famílias dos alunos sem deficiência educam seus filhos a serem preconceituosos, agindo com discriminação e desrespeito em relação ao aluno especial. O que foi elencado durante a entrevista como um “desafio” a ser alcançado seria vencer a resistência da comunidade em não querer mudar seu pensamento e atitude de desrespeito ao aluno especial, um trabalho que exige um planejamento de formação para a comunidade, a fim de que entendam o que é educação inclusiva, qual sua importância e quais benefícios pode trazer para todos na escola.

Defende-se a tese de que os alunos especiais devem estar juntos com outras crianças, tendo todos os seus direitos atendidos, a prática contrária seria retrocesso na lei e na história da educação especial. Ao se lembrar a época em que eram exterminados, humilhados, sem terem direito algum, pode-se dizer que foi um avanço, como se fosse derrubada uma grande e grossa muralha cheia de concepções erradas; mas hoje existe um leve véu, ainda que resistente, impedindo que se avance com as metas da

inclusão, como uma pequena barreira a ser transposta, mas é um véu de preconceito, discriminação ou falta de conhecimento, sendo necessário que se construa uma consciência de respeito às diferenças.

Na verdade, a ausência do respeito encontra-se até mesmo entre os estudiosos da inclusão quando, em palestras, debates ou decisões a serem tomadas a respeito dos deficientes, sempre há pessoas “sem deficiência alguma” discutindo o tema. Parece que as pessoas ditas “normais” estão sempre decidindo pelos deficientes o que é melhor para eles. Acredita-se que as pessoas especiais devem estar presentes não só como ouvintes, mas como agentes que possam estar envolvidos nas discussões e decisões sobre uma escola que esteja realmente comprometida com a inclusão, que é um processo que depende de um trabalho extenso de formação continuada em que cada escola vai viver de forma diferente, tentando encontrar o melhor caminho para fazer com que todos participem do processo de educação inclusiva e compreendam que a diversidade é positiva, levando a ideia de que devemos buscar a “igualdade” ou o respeito mesmo na diferença para a construção de um ambiente realmente inclusivo.



## REFERÊNCIAS

**ALMEIDA**, Edielso M. M de. *Educação Ribeirinha na Amazônia*. São Leopoldo/RS: Oikos, 2010.

**ALONSO**, Daniela: *O que é deficiência intelectual*. Revista Nova escola. Texto de: Ricardo Ampudia, publicado em agosto de 2011. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/deficiencia-intelectual-inclusao-636414.shtml>.

**BRASIL**. Ministério da educação. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 19 de fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos Legais da Educação Especial: Na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

**CANÁRIO**, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da educação*: Revista do programa de estudo pós-graduados PUC-SP.-n.6-São Paulo: EDUC,1996.

**CANTO**, O. do. *Várzea e varzeiros: a vida de um lugar no Baixo Amazonas*. Belém: MPEG, 2007.

**GLAT**, R.; **FONTES**, R. de S.; **PLETSCH**, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Revista Inclusão Social*, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov 2006.

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar 2015.

**LAVILLE**, Christian; **DIONE**, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**LUDKE**, Menga, **ANDRÉ**, Marli E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

**MIRANDA**, Theresinha Guimarães. *Professores e educação especial formação em foco*/ organização: Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. 2v.

**PLETSCH**, Márcia. D.; **FONTES**, Rejane. de S. *A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: diretrizes, práticas e resultados de uma experiência brasileira*. *Revista Educar Jalisco*. México, n. 37, p. 87-97, 2006.

**SANTOS**, Monica Pereira dos. *A inclusão e as relações entre a família e a escola*. Espaço Técnico do INES, no. 11, jun/99, p. 40-43. Artigo publicado disponível em <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20Inclusao%20nas%20Relacoes%20entre%20a%20Familia%20e%20a%20Escola.pdf>>. acesso em: 30/03/2015

**SEVERINO**, Antonio Joaquim, *Metodologia do Trabalho Científico*, 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

**SOARES**, Carminha. *A Inclusão Social e a Mídia: um único olhar*. São Paulo: Cortez, 2009.

**TRIVIÑOS**, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

**VELOSO**, Éden; **MAIA FILHO**, Valdecil. *Aprendendo Libras com Eficiência e Rapidez*. 8.ed. Paraná: Mãos Sinais, 2010.

**WERNECK**, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*, 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000