



OS EXCLUÍDOS DO SÉCULO XX SÃO OS CONVIDADOS DE HONRA DO SÉCULO XXI: UMA CONTRADIÇÃO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL

Geisa Cristina Batista

Universidade Federal do Acre (UFAC)

E-mail: geisa.ufac@gmail.com

Dalva Maria Seewald de Carvalho

E.E.E.E. Abnael Machado de Lima (RO)

Resumo

Durante o século XX, no contexto do processo histórico educacional, um conjunto de estudantes em idade escolar foi induzido a migrar para um ambiente educacional que atendesse suas especificidades condizentes às suas necessidades especiais. Da mesma maneira, no início do século XXI, esses mesmos estudantes foram reconduzidos para a origem, mas, agora, fora da idade escolar. Essa política nos levou aos questionamentos inerentes a este processo de inclusão, neste trabalho. A pesquisa, de cunho etnográfico, foi produzida numa escola pública localizada na Capital do Estado de Rondônia, Brasil, a qual, em 2016, oferecia os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação Especial. A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009) foi utilizada para a análise dos resultados. Estes demonstraram que os estudantes excluídos das escolas regulares comuns, no século XX, não demonstraram interesse em retornar às mesmas, no século XXI, pois o processo de inclusão não foi considerado uma experiência positiva em suas vidas escolares. Os interesses detectados eram alheios à escolarização em escolas com estudantes na idade infanto-juvenil, já que a Educação de Jovens e Adultos, oferecida, naturalmente no período noturno, não ser condizente com o interesse de seus pais e responsáveis. De acordo com esses resultados, os estudantes com necessidades educacionais especiais em idade adulta, encontraram, nos atendimentos e oficinas pedagógicas da Associação de Pais e Amigos do CENE-APACENE, o acolhimento dos seus iguais e, de certa forma, essa opção minimizou as sequelas da educação excludente que tiveram no decorrer do processo de escolarização.

Palavras-chave: Ser Humano. Educação Especial. Políticas Públicas. Exclusão Educacional.

Abstract

During the twentieth century, in the historical context of the educational process, a group of students in school age was induced to migrate to an educational environment that suited their specific needs. In the same way, at the beginning of the twenty-first century, yet again, in the educational context, these same students were redirected back to the origin, but now out of school age. This policy has led us to the questions inherent to this process of inclusion in this work. The ethnographic research was produced in a public school located in the Capital of the State of Rondônia, Brazil, which, in 2016, offered the initial years of Basic Education in Special Education mode. The content analysis proposed by Bardin (2009) was used to analyze the results.



These have demonstrated that students excluded from regular schools in the twentieth century have shown no interest in returning to them in the 21st century because the inclusion process was not considered a positive experience in their school lives. The interests detected were unrelated to schooling in schools with students in the child-juvenile age, whereas the Youth and Adult Education, offered naturally at night, is not in keeping with the interests of their parents and guardians. According to these results, students with special educational needs in adulthood, found, in the consultations and pedagogical workshops of the Association of Parents and Friends of CENE - APACENE, the reception of their peers and, somehow, this option minimized the sequels of the exclusionary education they had during the schooling process.

Keywords: Being Humans, Special Education, Public Politics and Educational Exclusion.

Introdução

Esta pesquisa situa-se na Escola Estadual de Educação Especial Abnael Machado de Lima (CENE), no Município de Porto Velho, (RO), que ofereceu, até 2016, escolarização condizente com as Escolas Comuns. Sua unidade-executora, Associação de Pais e Amigos do CENE (APACENE) oportunizava atendimentos concomitantes, tais como: xadrez, massagem, arte e inclusão digital.

Trata-se de pesquisa de cunho etnográfico, cujo local da pesquisa coincidiu, por longos anos, com o local de trabalho de suas pesquisadoras, desde funções docentes, quanto técnico-pedagógicas e de gestão escolar.

Compreende-se que se trata de uma escola peculiar, pois ainda continua oferecendo escolarização, quando a abordagem da modalidade de Educação Especial já foi alterada para apenas dar suporte à Educação Inclusiva, embora se entenda que o Decreto Federal nº 7611/2011 abriu possibilidades para esse precedente.

O Ministério Público - acionado por familiares que requeriam a continuidade dos estudos de seus filhos na Escola Especial - solicitou que a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) se posicionasse quanto à reestruturação da Instituição. O certo, entretanto, é que de 2011 até 2016, cerca de cinquenta estudantes estavam fora do Sistema Estadual de Ensino, ainda.

Com vistas a dar voz àqueles que clamam. Quais? Aqueles egressos do 5º ano do Ensino Fundamental que continuam frequentando as atividades oferecidas pela APACENE e os quase concluintes do 5º ano, em 2016, pretendemos, neste artigo,



considerar suas experiências, questionar suas concepções acerca, tanto do ensino vinculado à modalidade de Educação Especial, quanto do Regular Comum.

O aporte teórico utilizado foi: legislação nacional que ampara o atendimento educacional dos estudantes com necessidades educacionais especiais e os pesquisadores que tratam da profissão docente e seus saberes, tais como Nóvoa (2012), Imbernón (2012), Veiga (2012) e Tardif (2012).

Os resultados podem trazer à reflexão as condições pedagógicas que marcaram a vida dos excluídos do século XX, que estão sendo convidados a retornarem às suas escolas de origem.

1 Uma reflexão histórica sobre a prática educativa e as políticas educacionais para os estudantes da escola estadual de educação especial de Rondônia

A Educação Especial é uma modalidade da Educação que visa oportunizar condições de acesso, autonomia e independência às pessoas que apresentam especificidades ao longo do processo educativo formal, que se encontram nas categorias de condições de deficiência, altas habilidades/superdotação (AHSD) e transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

O Brasil, padronizado por uma Educação aos moldes do modelo americano, desde a década de 1970, com base no capitalismo, que busca, na escolarização humana, a formação de mão de obra qualificada, por longo período, manteve as pessoas com deficiência (ou com necessidades educacionais especiais) à margem da Educação Profissional, e, concomitante a essa situação, manteve o assistencialismo para garantir os “direitos” de “pessoas” desses grupos minoritários.

Regionalizando o contexto, na Amazônia Ocidental, o Centro de Ensino Especial (CENE), foi instalado, em Porto Velho (RO), em 1981, com objetivos de promover pesquisas e serviços na área. Entretanto, para atender a demanda de atendimento de estudantes com condições heterogêneas dos padrões normais da Escola Comum, alterou-se seus propósitos para a escolarização dessas pessoas, no ano seguinte, inclusive, modificando sua denominação para Escola Estadual de Educação Especial “Abnael Machado de Lima”. Entretanto, seu nome “fantasia” predominou: “CENE”.



Buscando a compreensão histórica e política educacional para contextualizar a proposta pedagógica dessa Escola de Educação Especial, verificou-se que todos os eventos nacionais e internacionais, de alcance notório, colidiram em alterações nas abordagens de atendimentos aos estudantes que iniciaram suas atividades no início da década de 1980, na Educação Especial. O CENE, entretanto, permaneceu como “Escola” até 2016. Sua Matriz de Referência Curricular continuou tendo que seguir as normas vigentes para as Escolas Comuns, com o ensino dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física.

A questão que ora se apresenta é: o que fazer agora, com esses estudantes que já adentraram sua maturidade, já acima de vinte, trinta, quarenta anos? Devolvê-los às mesmas Escolas Comuns que os expulsaram por força de um dado momento histórico?

O benefício concedido pela Previdência Social, por ter sido proporcionado com trâmites bem morosos, são muito protegidos pelas famílias, dificultando a inserção dos beneficiários aos setores produtivos, mesmo com todas as prerrogativas de que não perdem os direitos concedidos, que existe um período para a adaptação.

Constatou-se, por meio de eventos de consulta à comunidade, efetivados pela própria Escola, dentre os anos de 2011 e 2014, que a escolha das famílias teria sido a de propiciar a oportunidade dos seus filhos, com necessidades educacionais especiais, em continuar recebendo e vivendo com recursos do Estado e dentro de uma Instituição Escolar, da modalidade de Educação Especial.

O que se poderia querer de uma Escola, agora, depois de adultos? Esse caminho foi detalhado com as entrevistas realizadas junto aos estudantes que ainda continuam desenvolvendo suas atividades no CENE, tanto sob forma de educação formal, quanto informal.

O que fazer na escola de educação especial, quando jovens e adultos?

É conveniente registrar que, antes de apresentar determinada especificidade na sua condição, uma pessoa é um ser humano. Todo ser humano, tanto para Severino (2012), quanto para Cortella (2011), ou mesmo para Saviani (2007) passa por um processo de humanização ou hominização, ou seja, o processo no qual,



inserido na sociedade e convivendo com seus pares, na interlocução subjetividade e objetividade, apropria-se de sua condição de humano, na aquisição da cultura, construída ao longo de todo o processo histórico da humanidade. O processo de humanização perpassa o processo educativo, que pode vir a ser informal ou formal, vivencial ou intencional, de acordo com as abordagens teóricas e seus propósitos.

Com base nesses pressupostos, entende-se que o ser humano se constrói nas suas relações subjetivas e objetivas, com seus pares, em sociedade e apropria-se da cultura, que é local, histórica, construída, inerente a um espaço geográfico. A construção da coletividade propicia a cada indivíduo um sentido de pertencimento cultural e social.

Sobre os excluídos do século XX, escreve-se uma história local, pertencente à geografia da Amazônia Ocidental. Trata-se de um grupo de crianças, a princípio, no século XX, em idade escolar, na faixa-etária de seis anos, procurando uma escola, geograficamente próxima de sua residência, para ter seu primeiro acesso ao que se chamaria Educação Intencional (CORTELLA, 2011).

De acordo com os relatos, entendeu-se que a primeira ação familiar da criança com necessidades educacionais especiais, mesmo que seus filhos possuíam condições heterogêneas específicas, “diferentes” da maioria de crianças em idade escolar, foi direcionar-se a uma Escola Pública Regular Comum. Os acontecimentos que se seguiram, no interior das Escolas, fizeram com que as equipes gestoras e/ou as famílias, decidissem pela transferência desse público.

Acompanhadas das ações do Estado, quando instituiu uma Escola específica para “ensinar” crianças e jovens, estes foram se transformando em adultos, incorporando o que Bourdieu (NOGUEIRA, 2009) entendeu por *habitus*, que são procedimentos e comportamentos intersubjetivos devido às interações objetivas, ou seja, essas pessoas foram se unindo em um espaço denominado campo, determinando sua trajetória, justamente porque foram “separadas” e lançadas num lugar geográfico, histórico, social, cultural e educacional próprios. Tornaram-se representantes de uma marca chamada de “CENE”. Os egressos dessa Escola levam essa “tatuagem”, essa “marca”, tornam-se “representantes” desse campo, desse lugar comum, que os excluiu, mas que os uniu como seus representantes, no qual encontraram um valor e um espaço social de interação, de participação.



Sobre os direitos educacionais, o artigo 27 da Lei nº 13.146/2015 estabelece que é direito da pessoa com deficiência, sua inserção educacional em todos os níveis e à continuidade de seus estudos. Estipula ainda, como dever as instâncias governamentais a oferta desses estudos. Deste modo, entende-se que, legalmente, os estudantes do CENE estão amparados para adentrarem em qualquer espaço escolar do Sistema de Ensino. Um dos motivos, entretanto, que tem dificultado o acesso é o fator faixa-etária, por já estarem adultos e ainda, serem considerados vulneráveis para participar do período escolar noturno.

O que fazer, então, com os adultos do CENE? A presente proposta foi dar voz a esses estudantes. Para tanto, abaixo, estão apresentados alguns relatos considerados pertinentes para elucidar essas questões, das entrevistas realizadas.

A voz dos que clamam na periferia da escola: entre os movimentos sociais e a educação formal

Os egressos do 5º ano do Ensino Fundamental desde o ano de 2011 continuam frequentando a APACENE nos atendimentos aos projetos de xadrez e de inclusão digital. Buscando respostas para as questões apresentadas, importa relatar que foi dentro desses espaços de atendimentos que se efetuou a coleta de dados empíricos. Portanto, esta pesquisa sobre exclusão dos estudantes compreende período de 2011 a setembro de 2016 com um grupo social de 9 estudantes com deficiência intelectual, que se encontravam na faixa etária de 18 a 52 anos, sendo cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Destes, seis estudavam no 5º ano na Escola CENE, em 2016, e, os demais eram os que já concluíram a escolaridade prevista na referida escola e participavam dos projetos que a associação de pais oferecia.

Quando a Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), defendeu uma Educação em que todos devessem, juntos, aprender, sem a devida separação do espaço geográfico, não foi o que esses jovens, já excluídos do convívio coletivo comum, relataram que queriam:

E hoje está estudando? (E)
Tô. Na Pestalozzi (E2)
Que série? (E)
Lá não tem série não (E2)



Você quer voltar pra escola regular? (E)
Eu quero voltar pra cá (E2)

Essa estudante já concluiu a escolarização no CENE e não tendo voltado à Escola Comum, para dar continuidade a seus estudos, matriculou-se na Sociedade Pestalozzi para as atividades lá oferecidas. Relatos desta natureza demonstraram que a experiência da escola regular não foi positiva, uma vez que não manifestaram interesse em retornar para o espaço social que um dia foram excluídos, que a legislação vigente e a sociedade acreditaram, depois, que seria o melhor para estar. Ou seja, informaram que queriam estar juntos com seus iguais. Enquanto outros, os ditos excluídos do século XX, já perderam a esperança de continuar os estudos, e hoje pensam na educação profissional, conforme a fala de entrevistado E1:

Hoje está estudando? (E)
Tô não. Parado. Estudando não. Lugar nenhum. O único lugar que eu venho é pro xadrez, na quinta feira. A semana toda eu não faço nada. Eu fico em casa. (E1)
Você tem vontade de voltar a estudar? (E)
Não. Se eu tivesse alguma coisa. Se tivesse um curso alguma coisa. O ano que vem eu poderia viajar. Mas eu fico o dia todo em casa, sem fazer nada.(E1)

Dentre outros relatos, podemos citar inúmeras situações dos entrevistados, cujos argumentos e justificativas são, ainda, de grande relevância para o processo de inclusão, quando compararam a escola especial com a regular:

...os professores daqui são melhor, porque ensinam melhor, tem paciência pra ensinar direitinho. Tem paciência pra esperar a gente copiar, corrige. Vc copia, se tiver errado corrigem. Na escolar regular não é assim. É diferente, eles não dão um tempo pra gente copiar a tarefa no caderno. Se não fazer, você não faz nada. Fica lá. Eles não dão um tempinho. Daí eles apagam e a gente não faz nada, e já passa pra frente e a gente fica pra trás (E1).

Enquanto o estudante acima (E1) não manifestou interesse em retornar à Escola Comum, porque passou por constrangimentos, devido ao não acompanhamento das atividades de sala, em tempo hábil, outro (E3) alega que “era mais ou menos porque os professores de lá quase não gostavam de mim, né? É porque os meninos de lá tinha uns que eram amigos e outros não eram.”



Sabe-se que na atual Sociedade da Informação, do Conhecimento, das Novas Tecnologias, há outras possibilidades formativas com o uso de equipamentos, demais recursos das Tecnologias Assistivas para que os estudantes com necessidades educacionais especiais não percam tempo “copiando” textos do quadro branco, mas os relatos demonstraram que eram esses os recursos disponibilizados pelas equipes gestoras para a maioria dos docentes, até 2016. Quando o estudante (E1) foi solicitado a dar sua sugestão para a melhoria da Escola Regular Comum, observa-se que se utilizou até de um discurso “agressivo”, talvez reproduzido por escutar de outras pessoas, alheias à Escola Comum, ou será que o mesmo já refletiu o suficiente para chegar à essa conclusão?

O que acha que deveria melhorar na escola regular? (E)
Ter paciência pra ensinar. A professora é paga pra ensinar o aluno, mas não tem essa paciência toda. Aí a gente não ... agora não tô porque não tenho vontade de procurar uma escola, mas do jeito que está assim não tem como. Pra mim não. (E1)

O que se depreende dessa fala é que o estudante não encontrou tolerância por parte do profissional que o atendeu, anteriormente. De acordo com Imbernón (2009), o professor dessa Sociedade da Informação deve ser “formado” constantemente no seu próprio local de trabalho (a Escola) porque entende que o processo de profissionalização acontece nas situações vivenciadas na sua prática e, assim como NÓVOA (2012) compreende que é exigido mais que o simples conhecimento do componente curricular a que propõe o professor.

Entende-se que essas questões se encontram no bojo da formação inicial das licenciaturas. Veiga (2012), Schon (2000), Tardif (2012), Nóvoa (2012), Imbernón (2012) tratam de forma sistemática a necessidade de mudança paradigmática no interior da profissão docente, que ultrapassa os muros escolares, os conhecimentos dos componentes curriculares, a passividade. A postura profissional desta sociedade requer, também, alteração nas representações sociais dos professores e de toda a equipe profissional da Escola, onde todos devem compreender as ações que visam oportunizar, sem distinção, o acesso ao campo de construção do conhecimento histórico, contextualizado e coletivo.



Não se quer mais, segundo o relato acima citado, um profissional sem tolerância, sem paciência. Esse modelo de profissional está obsoleto e deve ser descartado.

Outra questão a ser considerada é a subjetividade do professor: “Era mais ou menos porque os professores de lá quase não gostavam de mim, né?” (E3). O que houve, no processo educativo, que fez com que esse estudante entendesse que os professores da Escola Comum não gostavam dele? O que ocorreu na Escola de Educação Especial que fez ele ter esse discernimento? Na Escola de Educação Especial ele foi aceito, inclusive, com crises “epiléticas” das mais intensas, vistas em toda a Escola.

Buscando algumas possibilidades para “elucidar” essas respostas, depreende-se que, por se tratar de estudante com tal especificidade, possa, alguma ocorrência ter causado o afastamento dos professores, por medo, por desconhecimento, como desde 2000 se tem registro (BATISTA, 2000). Não seria que os professores não gostavam dele, eles teriam medo e desconhecimento de como “lidar” com ele, nas situações de suas crises epiléticas. Entretanto, como explicar? Com certeza não haveria possibilidades para tais explicações.

A despeito das leis avançadas, a nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, determina que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades e que não deverá sofrer nenhuma espécie de discriminação (artigo 4º). Oferece-se a vaga sem o mínimo de acompanhamento ao professor, para ajudá-lo a refletir sobre os aspectos que apresenta dificuldades. Entende-se com isso que, de acordo com a lei, tudo está certo, mas o aporte necessário ao professor não está acontecendo. Mas como não, se desde a década de 1990 se está oferecendo formação inicial e continuada? A formação que se está questionando aqui é aquela que acontece no interior da profissão (NÓVOA, 2012), na constituição identitária, na profissionalização, no aproveitamento dos saberes experienciais para a construção dos saberes pedagógicos (TARDIF, 2012).

As Escolas, os Sistemas de Ensino, os gestores escolares, as equipes técnico-pedagógicas, os professores, a comunidade escolar, cada qual na sua especificidade de responsabilidades, está ferindo a lei de inclusão (BRASIL, 2015) da pessoa com deficiência, quando não cumpre com o parágrafo 1º do artigo 4º que define a



discriminação em razão da deficiência como distinção, mas também, como ação de “omissão”, ou seja, a omissão fere a lei.

Quando o estudante informa que não deseja frequentar a Escola porque não encontrou “paciência”, “proteção”, “aprendizagem”, “aceitação” por parte de quem for, está-se diante de um problema social e educacional. Social, quando as interações sociais não alteraram suas representações sobre quem é a pessoa com necessidades educacionais especiais para o outro, aquele que não possui tal necessidade. Educacional, quando não se adequou o projeto pedagógico segundo as necessidades apresentadas pelos membros de sua comunidade escolar.

Sabe-se que desde 2011 estão negociando, junto ao Ministério Público, uma proposta que satisfaça as exigências da lei, mas que atenda aqueles que estão excluídos. Excluídos do Sistema por razões tais quais as citadas pelos estudantes entrevistados. Poder-se-ia entender que estão excluídos por ausência de qualidade no atendimento geral ao estudante. E a culpa não pode recair no professor, mas no Sistema de Ensino, porque não considerou a especificidade, a subjetividade, a individualidade, mas o coletivo somente.

Outros entrevistados demonstraram estar magoados com a “Escola” porque se acostumaram a esperar, o ano inteiro, pelo momento social de uma viagem para os jogos escolares especiais, que anualmente troca sua sede para algum Município do Estado.

Se eu tivesse alguma coisa. Se tivesse um curso alguma coisa, o ano que vem eu poderia viajar, mas eu fico o dia todo em casa, sem fazer nada (E1).

Aqui na escola o único que tá faltando mesmo é dar aula de educação física, botar a quadra pra jogar. Nem que seja aluno do xadrez pra chamar pra poder treinar também, entendeu? Não deixar os próprios alunos que eram alunos do CENE de fora. Porque tem alunos que ficaram agoniados que não foram. Eles ainda são alunos do xadrez. Eu prefiro que da próxima vez chame nós porque nós ainda somos alunos. (E3)

Sabe-se da dificuldade de desprender da Escola Especial para incluir-se em outra. Entretanto, não houve escolhas para tais estudantes (E1 e E3). Eles estão fora do Sistema e ficam participando das atividades que a APACENE oferece. Não se



questiona o quão importante é serem “selecionados” para os jogos escolares especiais. Qual estudante, em qualquer escola não ficaria feliz em ser selecionado para uma viagem esportiva? Essas portas, que por vezes se abriam, representaram algumas poucas oportunidades que alguns tiveram, na vida, de realizar uma viagem. O estudante E3, por exemplo, tem mãe falecida e mora sozinho, em casa alugada, com recursos financeiros de seu próprio benefício previdenciário. O que diminui suas chances de passeio pelo mundo. A Escola, para ele, neste caso, representava o único veículo que o poderia levar a “viajar”. Esse estudante (E3) ficou “agoniado”, como demonstra sua entrevista, querendo deixar claro que, embora só seja participante do xadrez, ainda assim, era estudante, de alguma forma.

Compreende-se, dessa fala, o desejo de permanecer “fazendo parte”, mas que, por conta de ter sido “promovido” não poder mais fazer parte do quadro de matrículas. Uma instituição que oferece “Educação Especial” sempre foi marcada por essas suas especialidades de incluir demais todos eles, ao ponto de provocar esse saudosismo, quando suas outras oportunidades não puderam corresponder aos desejos mais latentes de suas almas.

Considerações finais

As questões inicialmente abordadas tratavam de elucidar ou trazer à discussão as questões relativas à exclusão educacional dos estudantes concluintes e egressos do 5º ano do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação Especial, da Escola Estadual de Educação Especial Abnael Machado de Lima, localizada na Capital do Estado de Rondônia, na Região Oeste da Amazônia Brasileira, ainda no ano de 2016.

Entendeu-se relevante situar, geograficamente o *lócus* da pesquisa para destacar que os acontecimentos das ações das políticas públicas educacionais que ocorrem na região Norte são diferentes e diferenciadas das ações que ocorrem tão logo se institui novas ações de metas de políticas públicas, nas regiões Sul e Sudeste brasileiras. Há que se considerar que, embora os *ciberespaços* podem representar a equalização das distâncias geográficas, o processo cultural que ocorre aqui pode e é diferente do contexto que acontece do lado de lá.

No decorrer do processo, entendeu-se que a despeito das alterações em decorrências das Políticas Públicas Nacionais, na Amazônia Ocidental, a Escola



Estadual de Educação Especial, até 2016, continuou como Escola, com componentes curriculares comuns.

Observando o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014/2024, especificamente a meta de número quatro, que trata da Educação Inclusiva, não se verificou ações em prol das pessoas que excederam a faixa-etária dos dezessete anos. Por esse viés, compreendeu-se que se o Sistema de Ensino Estadual de Rondônia não tomar nenhuma medida legal, tais estudantes, os concluintes e os egressos do último ano oferecido na instituição, ficarão desamparados. Essa proposição torna-se evidente quando se analisam as “vozes” dos que estão fora do sistema formal de ensino, por questões das mais diversas, com destaque para o próprio processo de exclusão, que compreende fatores tais como ausência de preparação pedagógica por parte dos profissionais que os assistiram, desconhecimento e não utilização das tecnologias assistivas, tão importantes para o processo de independência e autonomia das pessoas com necessidades educacionais especiais – que podem ser de baixo ou alto custo, desde uma lupa eletrônica até um avental em tecido. Ao mencionarem o ato de “copiar”, ressalta-se que desde os tempos em que se utilizava a terminologia “adaptações de pequeno porte” já se oferecia a possibilidade da utilização de carbono, entre a folha de caderno de um estudante comum e outra folha de caderno de um estudante com dificuldade de escrever de forma convencional, ou mesmo com a possibilidade de apresentação de resumos digitados pelos próprios professores. Enfim, uma infinidade de saberes dos tempos do modelo da integração, das adaptações de pequeno, médio e grande porte, que infelizmente não se viu chegar até os professores que atenderam, em suas salas de aula, esses estudantes entrevistados.

Outro aspecto que se considera relevante destacar é a parte que trata das atitudes e não propriamente dos conhecimentos disciplinares. Quando o estudante reclama que os professores não tinham tolerância e paciência, pode sim, estar falando da falta de algum conhecimento específico. Entretanto, a palavra foi “falta de paciência”, e “falta de tolerância”. Em outra ocasião verificou-se: “Era mais ou menos porque os professores de lá quase não gostavam de mim, né?” (E3). A subjetividade em questão. Gostar ou não: eis algumas questões subjetivas gravíssimas que os professores precisam conviver. Não se pode gostar mais de um e preterir o outro. Até pode, o que não



pode, talvez, seja demonstrar isso. Imbernón (2012) e Freire (1996) tratam desse assunto como um dos mais graves que pode ser cometido e encontrado na prática educativa dos professores. No caso desta análise, pode-se ponderar que o “não gostar de mim” pôde representar: “não sabia como lidar comigo, quando eu tinha séries e fortes crises epiléticas”. E essa questão pode perpassar a subjetividade, mas também o conhecimento específico de como lidar com essas questões das mais adversas, encontradas no bojo da sociedade. A equipe da Educação Especial, seus professores, pesquisadores de longos anos podem colaborar nas Escolas Comuns. Essa é uma questão que já foi muito tratada pelos pesquisadores da Educação Especial, tão logo foram instituídas essas ações de Educação Inclusiva.

Conclui-se, portanto, que se trata de mais um problema de formação inicial e continuada, mas mais do que isso, de uma necessidade de construção da identidade profissional do professor, no interior da Escola Regular Comum, onde essa precisa surgir desse processo de construção dos saberes experienciais, no próprio trabalho. Está esclarecedor que aos estudantes que foram convidados a sair da escola comum, o convite veio de um “não saber conduzir o processo de ensino” aqueles que demandavam atendimentos específicos e especializados. O contexto político educacional era outro e, portanto, a constituição profissional do docente, também outra.

Passando-se a outros campos, pode-se ponderar, também, que os processos pedagógicos precisam ser alterados. Estudar as especificidades é importante, mas o coletivo profissional na Escola deve pensar um currículo voltado para todos, para que todos caibam no “Todos”. Verificou-se um Sistema Estadual de Ensino sem sensibilidade para com a causa daqueles que em um século foram convidados a se separar do convívio natural social para serem tratados de forma diferenciada, com mais tolerância, paciência e especialidade; e, no século seguinte, porque ficaram adultos, não há mais regras, nem metas nacionais a cumprir com eles. Literalmente, excluídos.

A legislação é das mais avançadas, mas falha para com os estudantes pesquisados, da Amazônia Ocidental, às margens do Rio Madeira, abandonados e esquecidos. Como nos estudos históricos: ora tão apreciados, que precisaram ser separados, para serem ensinados por especialistas. Na atualidade não! Todos podem frequentar a Escola, juntos. Concorde-se para aqueles que nasceram neste século,



mas o que fazer com os que nasceram no século passado, já adultos, acima dos dezoito anos?

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70 LDA. Março de 2009.

BATISTA, G. C. **O professor diante da integração: suas concepções**. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho – RO, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Federal nº 7611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 24/09/2016.

_____. _____. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127. Acesso em 21/11/2016.

CORTELLA. Mario Sergio. **A escola e o conhecimento : fundamentos epistemológicos e políticos** / Mario Sergio Cortella – 14 ed. – São Paulo : Cortez, 2011;

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. – 14. Ed. – São Paulo : Edições Loyola, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bordieu & a Educação**/ Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira – 3. Ed. – Belo Horizonte : Autêntica, 2009.

SAVIANI. Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V. 12 n. 34. Jan/abr. 2007;

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**/ Antônio Joaquim Severino – São Paulo : Olho d'Água, 2012 3. Ed.

SCHON. D. A. **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. : tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre : Artmed, 2000.

VEIGA, I. P. A; d'Avila, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas** – 2ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).