

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, AO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO
DE MANAUS, NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo -
USP, como parte das exigências para obtenção do Título
de Doutor em Ciências, Área: Psicologia

Ribeirão Preto - SP

2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, AO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO
DE MANAUS, NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo -
USP, como parte das exigências para obtenção do Título
de Doutor em Ciências, Área: Psicologia

Prof. (a) Dra. Eucia Beatriz Lopes Petean

Ribeirão Preto - SP

2010

Autorizo a reprodução e/ou divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudos ou pesquisa, desde que seja citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Marques, Maria do Perpétuo Socorro Duarte

O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na Percepção dos Professores.

149 p.

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador (a): Petean, Eucia Beatriz Lopes

1. Políticas Públicas 2. Inclusão 3. Acessibilidade
4. Formação de Professores.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques

O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus, na
Percepção dos Professores

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo -
USP, como parte das exigências para obtenção do Título
de Doutor em Ciências, Área: Psicologia

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

A Deus, presença viva em minha vida, por todas as graças recebidas.

À Professora, Dra. Zélia Maria Biasoli-Alves (em memória), que acreditou no DINTER entre a UFAM e a FFCLRP/USP.

A meus pais, Fábio (em memória) e Maria, pelo exemplo de dignidade.

A meu marido, José Roque, pelo apoio, incentivo e presença constante.

A meus filhos, Fábio José, Juliana Maria e Eduardo José, fontes de amor e esperança.

Ao amigo, Gilson Mauro, que venceu os limites da deficiência e faz um trabalho bonito na Biblioteca Braille do Amazonas.

Ao ex-aluno, Tarcísio, que me ajudou a caminhar no caminho da acessibilidade.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pelo apoio institucional.

À Professora, Dra. Eucia Beatriz Lopes Petean, que, com muita paciência, compreendeu minhas limitações e dificuldades, tornando-se exemplo de amizade, competência e dedicação. Como Coordenadora do DINTER USP-RP/UFAM, superou todas as dificuldades para a realização deste programa.

A todos os Professores Doutores da FFCLRP/USP que colaboraram com o DINTER.

Às Professoras, Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e Dra. Maria Almerinda Matos Lopes, pelas contribuições sugeridas no momento da Qualificação.

À Professora, Dra. Maria Almerinda Matos Lopes, pelo acolhimento no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD/UFAM.

Ao Departamento de Métodos e Técnicas – DMT/UFAM, pela liberação das atividades acadêmicas durante parte da realização deste estudo.

A todas as instituições que permitiram a realização do estudo: UFAM, UEA, SEDUC-AM e SEMED-Manaus.

Aos professores da Educação Básica e do Ensino Superior que participaram deste estudo.

À Hedy Lamar Oliveira pela revisão ortográfica e Arlete Belluzzo pela tradução do inglês.

A todos os colegas docentes que participaram deste DINTER, em especial, Graça Marrocos, Ana Cristina, Emília e Lídia, companheiras de angústias, sonhos e novas descobertas.

RESUMO

MARQUES, M. P. S. D. O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na Percepção dos Professores. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 estabelece como princípio básico a Educação Inclusiva, recomendando aos Estados e aos Municípios que o atendimento de aluno com deficiência seja realizado em classe regular de ensino. Os desafios para a implantação de ações que efetivem, com sucesso, a política pública educacional inclusiva fazem parte do cotidiano escolar. No Amazonas, essa realidade é desafiadora, pois práticas educacionais tradicionais de segregação predominam no contexto do estudo. O sistema público ainda mantém classes especiais no ensino regular, enfatizando o enfoque educacional da integração e o enfoque inclusivo encontra muitas barreiras para se consolidar como política pública. O objetivo desta pesquisa foi conhecer a percepção dos professores da rede pública da Cidade de Manaus, sobre o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, do Ensino Básico ao Ensino Superior. Buscamos também identificar quais adaptações foram necessárias para receber estes alunos; identificar as práticas docentes realizadas pelos professores, visando à inclusão dos alunos com deficiência; conhecer se houve ou não modificações no Projeto Político-Pedagógico e investigar junto aos Secretários Estadual e Municipal a existência de políticas públicas inclusivas no Município de Manaus. Optamos por realizar entrevista semiestruturada com 15 professores do Ensino Básico e 15 docentes do Ensino Superior, além dos Secretários de Educação Estadual e Municipal. Os dados foram analisados qualitativamente, utilizando-se análise temática de conteúdo. Os resultados mostram que em relação às adaptações arquitetônicas, as escolas da Educação Básica, segundo os professores, não estão preparadas para receber os alunos com deficiência, ao contrário da IES, onde os docentes informaram que adaptações como rampas e banheiros foram realizadas. Em relação a adaptações de material pedagógico, constatamos que as escolas da Educação Básica possuem material adaptado, o que não acontece no Ensino Superior. Com relação aos projetos pedagógicos, verificamos que os professores da Educação Básica desconhecem este documento, diferente dos docentes do Ensino Superior. No que se refere às adaptações atitudinais, constatamos a iniciativa dos professores da Educação Básica em realizar campanhas de sensibilização, visando favorecer a inclusão, distintamente dos docentes do Ensino Superior, que não as realizam, e esperam da instituição ação neste sentido. A ausência de projetos sobre inclusão e acessibilidade foi também relatada pelos Secretários Estadual e Municipal. Estes resultados permitem concluir que não há uma política educacional que contemple a inclusão de pessoas com deficiência no ensino, seja estadual ou municipal, em Manaus. E no Ensino Superior público, constatamos a realização das adaptações arquitetônicas, ficando evidente a necessidade de estabelecer programas e ações que garantam as condições necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Inclusão, Acessibilidade, Formação de Professores.

ABSTRACT

MARQUES, M. P. S. D. Access of Disabled People to the Public Educational System in Manaus from the Teachers' Perception. Dissertation (Doctorate). University of São Paulo at Ribeirão Preto, Faculty of Philosophy, Sciences and Letters. Ribeirão Preto, Brazil. 2010.

The current Directives and Bases for National Education law nº 9394/96 establishes inclusive education as its basic principle, recommending states and cities to include disabled students in regular teaching classes. Challenges to implement actions that successfully put into operation the public educational policy are part of the school routine. In Amazonas, Brazil, this is a challenging reality since traditional educational practices of segregation predominate in this context. The public system still maintains special classes in regular teaching stressing that educational integration and inclusive focus face many obstacles to be consolidated as a public policy. This study aimed to identify the perceptions of public school teachers in Manaus, AM, Brazil concerning the process of educational inclusion of students with disabilities from primary school to college. It also identifies what adaptations were necessary to receive these students and teaching practices developed by teachers aiming to include disabled students; determines whether there were modifications in the pedagogical political projects; and investigates with the state and city secretaries the existence of inclusive public policies in Manaus. A semi-structured interview was conducted with 15 primary school teachers and 15 college professors, and also with the State and City Education Secretaries. Data were qualitatively analyzed through thematic content analysis. According to the teachers, schools are not architecturally adapted to receive disabled students. Professors at the IES (Institute of Higher Education) on the other hand, reported that adaptations such as ramps and bathrooms were implemented. In relation to adaptations to the pedagogical material, primary schools have adapted pedagogical material while the higher education institution has not. On the contrary of higher education professors, primary schools teachers have no knowledge concerning the pedagogical project. In relation to attitudinal adaptations, basic schools teachers promoted sensitizing campaigns to favor inclusion while higher education professors expected the institution promote such actions. The state and city secretaries also reported a lack of projects addressing inclusion and accessibility. These findings indicate there is not an educational policy addressing the inclusion of disabled individuals in the state and city educational system in the city of Manaus, AM, Brazil. Architectural adaptations were implemented in higher education facilities but the need to establish programs and actions to meet the students' special educational needs is apparent.

Key words: Public Policies; School Inclusion; Accessibility; Teacher Education

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ADEME	Associação de Pais de Crianças com Deficiência Mental
AEE	Atendimento Educacional Específico
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CETRIDE	Centro de Triagem e Diagnóstico Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
GAEE	Gerência de Atendimento Educacional Específico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino
SEESP	Secretaria Especial de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos professores da Educação Básica do Município de Manaus, quanto a idade, sexo, nível de ensino em que atuam, tempo de serviço, tempo de experiência com aluno com deficiência, formação acadêmica e cursos complementares específicos para trabalhar com pessoas com deficiência.....	69
Quadro 2	Caracterização dos alunos com deficiência atendidos pelos professores da Educação Básica do Município de Manaus, quanto a idade, sexo, série, tipo de deficiência e quantidade de alunos com deficiência atendidos	74
Quadro 3	Caracterização dos Secretários de educação dos sistemas municipal e estadual, do Município de Manaus, destacando-se idade, sexo, instância administrativa, formação acadêmica e tempo no cargo	78
Quadro 4	Caracterização do perfil dos docentes das instituições do Ensino Superior público, do Município de Manaus, quanto a idade, sexo, cursos de graduação em que atuam, instância administrativa, tempo de serviço, tempo de experiência com aluno com deficiência, formação acadêmica, e cursos complementares para atendimento de aluno com deficiência em sala de aula	79
Quadro 5	Caracterização dos alunos com deficiência atendidos pelos docentes do Ensino Superior público, do Município de Manaus, quanto a idade, sexo, curso de graduação, período acadêmico, tipo de deficiência e quantidade de alunos com deficiência atendidos	82

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
I – INTRODUÇÃO	24
1. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSÃO.....	27
1.1. Educação Básica.....	27
1.2. Ensino Superior.....	37
2. ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE MANAUS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR	40
II. OBJETIVOS	50
III. MÉTODO	51
3.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO	52
3.2 UNIVERSO DA AMOSTRA	52
3.3 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	55
3.4 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENSINO BÁSICO	55
3.5 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENSINO SUPERIOR.....	56
3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	56
3.7 PROCEDIMENTO DE ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	57
3.8 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	59
3.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	60
3.10 ASPECTOS ÉTICOS	62
IV – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	64
4.1. EDUCAÇÃO BÁSICA	64
4.2. ENSINO SUPERIOR	71
V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	112

APRESENTAÇÃO

Nossa trajetória é marcada pela experiência profissional nas escolas públicas de Manaus, estadual e municipal, como professora da educação infantil, ensinos fundamental e médio, durante cinco anos, possibilitando-nos enriquecimento pessoal e crescimento da prática docente, considerando-se as diferentes faixas etárias atendidas. Este período foi de descobertas de múltiplas possibilidades, inquietações sobre a docência e, principalmente, com relação à aprendizagem dos alunos, fatores que nos levaram à busca pela formação continuada.

O curso de Pedagogia proporcionou-nos a melhoria da prática pedagógica e, sem dúvida, contribuiu para nosso aperfeiçoamento profissional. O trabalho como pedagoga foi realizado nos respectivos sistemas educacionais da cidade de Manaus e nos municípios de São Paulo de Olivença e Humaitá.

Esta experiência abrangente e complexa possibilitou-nos o conhecimento dos desafios que o contexto amazônico apresenta: população pobre, de origem indígena e ribeirinha, distante dos recursos tecnológicos de informação, com distâncias ampliadas pelos percursos dos rios, tornando a tarefa de educar mais difícil.

Carências sociais e descaso político-administrativo com a população marcam a educação neste contexto. Geralmente, as ações educacionais são modificadas ao gosto de administrações que se sucedem, sem a preocupação de estabelecer políticas públicas de curto, médio e longo prazo. Com estes desafios inseridos no cotidiano da escola, a prática pedagógica é exercida, muitas vezes, alternando-se atitudes de angústia e de alegria. Angústia, diante da percepção da realidade e das inúmeras dificuldades a serem enfrentadas, que serão enumeradas ao longo deste trabalho; alegria, porque acreditar na potencialidade do ser humano e ajudar a desenvolvê-la transforma o fazer dos profissionais da educação numa bandeira de esperança, levando à constatação de que tentar fazer o melhor é condição para a promoção de mudanças dessa realidade.

A docência na Universidade Federal do Amazonas ocorre há dezoito anos, num departamento acadêmico responsável pelas disciplinas de formação pedagógica de futuros professores para as séries iniciais e educação infantil. Esta experiência docente favoreceu tanto nosso desenvolvimento profissional, quanto o crescimento pessoal, ampliando ainda mais nosso compromisso com as camadas menos favorecidas ou excluídas da sociedade.

O curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos a receber alunos com deficiência. Com a chegada destes alunos, muitas dúvidas brotaram; porém, poucas foram às discussões e poucos os encaminhamentos feitos no conjunto da instituição, para garantir a aprendizagem destes alunos, ficando sob sua responsabilidade adaptar-se ao ambiente universitário.

Entre as experiências acadêmicas mais marcantes nesta trajetória, destacamos duas que envolveram o atendimento de alunos com deficiência, exigindo o repensar acerca de valores, atitudes e de práticas pedagógicas.

Uma das primeiras experiências com aluno com deficiência foi com o ingresso de uma aluna com baixa visão. Revendo a prática pedagógica de uma disciplina teórica, percebemos os equívocos conceituais sobre a cegueira e, conseqüentemente, sobre a deficiência. Considerávamos que o educando com baixa visão necessitava superar os seus limites para apropriar-se dos conhecimentos trabalhados na disciplina de formação, partindo do pressuposto de que os limites estavam no sujeito e não no docente e na instituição.

Posteriormente, outro aluno com deficiência visual total adentrou a sala de aula e novas considerações foram se estabelecendo na prática pedagógica. Estar junto, construir com ele e com os demais colegas passou a ser o ponto inicial da abordagem pedagógica. Explorar as habilidades adquiridas ao longo da escolarização confirma a potencialidade do ser humano, independente de suas limitações visuais, provocando um novo aprender a aprender pessoal e profissional.

Na busca pelo aperfeiçoamento profissional, realizamos curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, na própria instituição, e curso de Mestrado em Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tais estudos centralizam-se na compreensão de como o tripé ensino, pesquisa e extensão pode colaborar com a melhoria da formação dos futuros professores, a partir de uma concepção de universidade comprometida com as mudanças sociais, mas democrática e participativa. Ressaltamos que construir-se como docente universitário é, sem dúvida, um desafio constante, principalmente daqueles que formam outros professores.

Nossa experiência como gestora pública nos cargos de Subsecretária da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC, por três anos (2000/2002); Subsecretária Municipal de Educação, por um ano (2004), permitiu-nos perceber a complexidade dos sistemas educacionais, os desafios e limites temporo-espaciais, para resolver questões historicamente enraizadas e negligenciadas. Esta experiência na administração pública

permitiu-nos desenvolver ações político-administrativas, no sentido de identificar problemas, discutir, deliberar, planejar, acompanhar, encaminhar e avaliar o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educacionais.

A Educação Especial, neste período, centralizada em conceitos clínico-terapêuticos, no atendimento em classes especiais e especializadas, sem nenhuma referência à inclusão, permitiu-nos, nesta nova experiência, encaminhar proposta, no sentido de rever tal situação, iniciando-se as primeiras discussões nesta área, incluindo os primeiros dispositivos sobre a Educação Inclusiva para alunos com deficiência.

Serviços de apoio pedagógico iniciam-se, neste momento, sem as características assistencialistas e clínicas anteriores, constituindo-se num suporte ao trabalho pedagógico das escolas, onde professores com ou sem deficiência passaram a construir as condições necessárias para o início da Educação Inclusiva, contribuindo para que os primeiros alunos fossem recebidos nas classes comuns da Educação Básica, no município de Manaus.

Considerando a aproximação com a área, posteriormente, intensificamos a participação nos movimentos sociais das pessoas com deficiência na cidade de Manaus, vivenciando a experiência de administrar uma instituição não-governamental, sem fins lucrativos, denominada Fundação de Apoio às Instituições que trabalham com Pessoas com Deficiência. Nesta ocasião, desenvolvemos ações de caráter político, administrativo e pedagógico, que beneficiavam o atendimento específico de crianças e jovens pelas instituições partícipes, sabendo dos limites de atuação das referidas instituições e da não substituição ao sistema escolar regular.

Frente a esta breve trajetória, buscamos realizar a formação continuada na universidade, realizando curso de doutorado que nos permitisse aprofundar estudos e pesquisas sobre a inclusão educacional na cidade de Manaus, visando perceber os limites e os desafios que a chegada do aluno com deficiência em classes comuns provocou na prática pedagógica dos professores, da Educação Básica ao Ensino Superior. Esperamos que tais esclarecimentos possam auxiliar na compreensão não só desta realidade educacional, mas também dos caminhos que deverão ser construídos para garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência nas instituições educativas.

I – INTRODUÇÃO

A inserção da pessoa com deficiência na sociedade é um reflexo do momento histórico vivenciado em cada contexto. Ao longo da história, observamos diferentes concepções: místicas, científicas e sociais, geralmente carregadas de estereótipos, preconceito e discriminação.

No mundo atual, presenciamos de forma cada vez mais consciente que estamos vivendo num contexto de profundas mudanças, extremamente vivo e plural, que suscita inúmeras discussões. Entre essas discussões, evidencia-se a problemática da igualdade e dos direitos humano e, por mais que pareça contraditório, num mundo marcado pela globalização neoliberal, que reforça as desigualdades.

Essa tensão entre a igualdade e a desigualdade é recorrente em diferentes contextos, provocando crises e novas exigências sociais. Questões relativas à democratização de oportunidades, superação das desigualdades, e o reconhecimento de diferentes grupos se fazem cada vez mais presentes na contemporaneidade. Tudo isso tem provado, segundo Candau (2008) “que hoje o centro de interesse se deslocou; não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença”.

As pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados foram alvo do processo de desigualdade, sendo privados “de uma série de bens culturais e intelectuais que são importantes, impedindo ou prejudicando a sua integração à comunidade”. (MARTINS, 1997)

Opondo-se contra essa acentuada exclusão, surgem diversos movimentos: Declaração de Salamanca, 1994; Convenção da Guatemala, 1999; Carta para o Terceiro Milênio, Londres, 1999; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, Canadá, 2001; Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, ONU, 2003; Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência, ONU, 2006 entre outros. Tais movimentos ocorrem na sociedade civil, ligados à defesa dos direitos humanos, que discutem novos modelos históricos, científicos e sociais, buscando transformar a ação humana em atitudes mais humanizadas, reduzindo todo processo de marginalização enfrentado principalmente pelos grupos minoritários excluídos.

Estes documentos são significativos na medida em que propõem diretrizes, visando à construção de uma sociedade para todos. Os fóruns mundiais contribuem para uma novo contexto social, a medida em que reiteram a diversidade e a dignidade humana, as diferenças

culturais e econômicas relativas às pessoas com deficiência, construir um conceito de desenvolvimento inclusivo, pensar o mundo em padrões universais a partir da diferença – são reflexões que contribuem para a construção de uma cultura inclusiva.

Com a inserção social da pessoa com deficiência no contexto mais amplo da sociedade, Pacheco (2007) afirma que “a inclusão social tem um valor político alternativo para combater o domínio dos valores mercadológicos dos anos 80 e início dos anos de 90”.

A educação aparece neste cenário como um dos instrumentos capazes de favorecer a igualdade de direitos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) reitera que “[...] embora sabendo que a educação não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social.”

Movimento mundial amplo que reivindica políticas públicas específicas para as pessoas com deficiência, principalmente no campo educacional, transformando-se num dos principais referenciais de equidade social, foi deflagrado com a Declaração de Salamanca. É importante destacar que o termo inclusão ganhou conotação variada: inclusão tecnológica e inclusão educacional para todos aqueles historicamente excluídos: índios, negros, mulheres e pessoas com ou sem deficiência.

No campo educacional, a concepção de Educação Inclusiva evolui como um movimento de transformação da escola tradicional para uma escola mais inovadora, constituindo-se em desafios às políticas e práticas pedagógicas segregacionistas.

Neste sentido, o termo Educação Inclusiva destaca-se neste novo cenário. E como afirma Raiça (2008) “educar é incluir, é favorecer a aquisição de competências e habilidades que proporcionem condições de uma pessoa participar das relações produtivas no meio social em que vive”.

De acordo com Vianna (2005), a Educação Inclusiva não se refere somente aos alunos com deficiência, mas a todos aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

O ensino inclusivo, portanto, como afirmam Stainback e Stainback (1999) “é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades são satisfeitas”.

No sentido mais amplo do termo, Educação Inclusiva deve ser discutida em termos da justiça social, da Pedagogia, reforma escolar e melhoria dos programas. Como afirma Pacheco (2007) “no que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças e que atenda as suas necessidades”.

Portanto, isto implica a mudança da concepção tradicional de igualdade, considerada como sinônimo da paridade, homogeneidade e uniformidade para novas atitudes frente às diferenças individuais, diversidade e convivência com o “outro”.

A educação, sob a perspectiva da inclusão, “é a própria vida que flui, devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos em qualquer das etapas do fluxo escolar ou da modalidade de atendimento educacional oferecido.” (CARVALHO, 2004)

Para a concretização desta nova concepção de inclusão, é necessário que toda sociedade se envolva e que as políticas públicas possam garantir sua efetividade, quer seja através da regulamentação de leis em diferentes setores ou por meio da promoção de ações no cotidiano da sociedade.

Neste sentido, o campo educacional precisa discutir e encaminhar algumas questões que consideramos fundamental: a) que providências o sistema público educacional está efetivando, para garantir a inclusão nas escolas regulares? b) quais providências as escolas regulares estão desenvolvendo para receber o aluno com deficiência? c) que tipo de apoio pedagógico e humano pode ser ofertado pela escola, para o atendimento das necessidades educacionais especiais? d) como estão sendo preparados os profissionais, particularmente professores das classes comuns, para receber essa demanda? e) como o projeto político pedagógico pode colaborar com a construção de perspectivas inclusivas?

Para que responder a tais questionamentos, torna-se necessário traçar um breve perfil sobre o sistema educacional brasileiro e o atendimento das pessoas com deficiências, na concepção da modalidade da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão e, também, a trajetória da educação na Cidade de Manaus, relacionando-a ao atendimento desses alunos no sistema público, do Ensino Básico ao Ensino Superior, com suas dificuldades e possíveis avanços.

1. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: da Educação Especial à Inclusão.

1.1. Educação Básica

A educação no Brasil, ao longo de sua historicidade, sempre foi marcada por oportunidades educacionais que beneficiavam as camadas mais favorecidas da sociedade brasileira. Durante muito tempo, foram excluídas dos bancos escolares diversas camadas da população menos favorecidas: índios, negros, mulheres, pobres e, principalmente, aqueles considerados incapazes por apresentarem alguma deficiência física ou mental, reforçando a ideia de um sistema excludente e antidemocrático.

Segundo Jannuzzi (2004), até as três primeiras décadas do século XX, o sistema educacional brasileiro muito precário, com poucas escolas públicas, poucos professores e sem as condições financeiras, administrativas e pedagógicas, favoreceu a exclusão de uma grande parcela da população, dos bancos escolares. Com o avanço do desenvolvimento político, econômico e social do país, novas exigências são requeridas ao sistema educacional, que precisa atender a todas as demandas e necessidades de uma nova sociedade.

A educação da pessoa com deficiência, durante muitos anos, ficou sob a responsabilidade das famílias que, muitas vezes, se restringiam apenas ao convívio de poucos. De acordo com Jannuzzi (2004), as primeiras escolas no Brasil remontam ao período imperial, quando foram criadas as escolas para deficientes visuais e auditivos – Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional para Surdos, no Rio de Janeiro. Todavia, essas instituições tinham um atendimento restrito, por estarem centradas na capital do império, e incluíam poucos alunos.

As demais pessoas com deficiência continuaram sem receber atendimento educacional adequado, dificultando o seu desenvolvimento e autonomia como pessoas, continuando a socialização e a educação restrita ao relacionamento familiar. Estas pessoas permaneciam sem acesso ao processo de escolarização e, conseqüentemente, durante muito tempo, ausentes nas políticas públicas permanentes.

A educação nacional passa por um processo de crescimento significativo, no início do século XX, quando setores públicos e privados ampliam sua atuação no campo educacional. As décadas de 50 e 60 presenciam o crescimento da oferta de escolas, porém ainda longe do processo de universalização educacional.

Os sistemas públicos educacionais são ampliados e massificados, a partir da década de setenta, sendo criadas inúmeras escolas tanto no âmbito estadual quanto no municipal. Esta política educacional fomentou o aumento significativo de escolas especializadas, constituídas em grande maioria por escolas filantrópicas, fruto da organização de pais e pessoas com interesses diversos, como os profissionais da área de saúde e psicólogos.

Jannuzzi (1994) destaca que, no Brasil, muitas clínicas e serviços particulares de atendimento da pessoa com deficiência foram criados com oferta de atendimento educacional. Campanhas nacionais foram realizadas por associações filantrópicas que passaram a se reunir em federações, sendo as mais conhecidas a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi.

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei LDB 4024/61 enfocou que a educação do excepcional faz parte do sistema geral de educação e tem por objetivo integrá-lo à comunidade; no entanto, não atribuiu ao Estado a responsabilidade de conduzir esse processo, continuando a estimular a realização dessa tarefa pelas instituições privadas especializadas, que ofertavam oficinas ou classes especiais separadas do sistema regular nacional.

Muitas discussões, na década de 70, foram travadas por pais, especialistas, professores, dirigentes educacionais e poder público, na tentativa de proporcionar mecanismos educacionais e sociais que facilitassem a integração dessas pessoas na sociedade. Evidencia-se, aqui, uma nova filosofia, a da Normalização, através do princípio da Integração, que permitia a inserção do aluno com deficiência nas classes comuns do ensino regular.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional - LDB 5692/71 reforçou a filosofia da Normalização, cujo princípio da Integração ampliou o número de atendimento educacional e de socialização das pessoas com deficiência na sociedade, através da inserção das classes especiais na escola regular. Com o crescimento dos serviços públicos educacionais, criou-se uma nova forma de atendimento na educação: classe especial, classe de recurso, unidade de ensino itinerante.

A referida lei menciona o atendimento do aluno com deficiência no art. 9º: “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, atribuindo aos Conselhos de Educação a fixação de normas para o atendimento desta clientela.

A criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, foi um marco para as políticas públicas de atendimento educacional da pessoa com deficiência. Coube a este órgão governamental “assumir a coordenação, em nível federal, das iniciativas no campo do atendimento educacional a excepcionais”, auxiliando na implantação de setores específicos de Educação Especial, nos estados e municípios, compartilhando ações de ampliação do atendimento, através da criação das classes especiais no ensino regular (MEC/SG/CENESP, 1977).

No início dos anos 80 a Educação Especial ainda é influenciada pelo modelo denominado Normalização, que destaca a necessidade de se oferecer oportunidades do cotidiano idênticas às que as pessoas ditas “normais” recebiam. Este modelo, afirma Mazzota (2005), “baseia-se no princípio de atendimento às diferenças individuais. Não se trata de procurar no homem suas deficiências ou inaptações, mas sim identificar, em cada indivíduo, suas potencialidades, propiciando-lhe meios de desenvolvê-las em seu benefício e de toda a sociedade”.

A educação especial, a partir do princípio da Integração, enfatizou como afirma Carvalho (2004), a adequação do aluno com deficiência ao ambiente escolar, pouco ou nada exigindo da sociedade. Essa forma possivelmente favoreceu práticas de segregação, discriminação e estereótipos dentro do espaço escolar; este fato, provavelmente, colaborou com a exclusão deste aluno das escolas regulares, ampliando o fracasso escolar.

A década de noventa aprovou nova organização da educação nacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Esta Lei estabeleceu uma nova organização para a educação nacional, dividindo-a em duas etapas: Educação Básica, que abrange o ensino fundamental e médio, e o Ensino Superior. Acrescenta algumas Modalidades de Ensino independente, porém, complementar à estrutura estabelecida, destacando-se dentre outras a Educação Especial.

A partir da década de 90, no Brasil, o discurso em prol da Educação Inclusiva ganha destaque, impulsionado pelos diversos movimentos baseados na “Educação para Todos”. Neste contexto, a Educação Especial ganha maior visibilidade nos debates político-educacionais.

Movimentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), contrários à exclusão social e educacional de parcela significativa da população mundial, evidenciam o papel fundamental da educação como um dos fatores de equidade, considerando os alunos com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento e altas habilidades, como parte de um grupo maior denominado “alunos com necessidades educacionais especiais” (GLAT; PLESCH; FONTES, 2007).

A LDB 9394/96 reitera o princípio da Educação Inclusiva no Capítulo V, art. 58, quando afirma que a modalidade de Educação Especial deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para o educando com necessidade educacional especial, envolvendo os alunos com ou sem deficiência.

Todavia, tal princípio tem exigido uma nova reorganização da escola e do sistema educacional, a fim de assegurar, com sucesso, o acesso e a permanência do aluno com deficiência, na rede de ensino. O princípio da Educação Inclusiva exige, ainda, investimentos nos prédios escolares, que têm que garantir a acessibilidade de todos a suas dependências, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a construção de um currículo escolar voltado para a inclusão, além da oferta, aos professores, de uma formação continuada específica.

Para assegurar os objetivos e as diretrizes estabelecidas pela atual legislação educacional, foram elaborados diversos documentos regulamentares importantes que, no cotidiano escolar, auxiliam na execução da proposta pedagógica elaborada pela própria escola. Entre esses documentos destacam-se o Plano Nacional de Educação – PNE; as Diretrizes Curriculares Nacionais; e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, normatizando, ainda, a necessidade de construção do Plano Estadual e Municipal de Educação para os respectivos estados e municípios, além de incentivar, nas escolas da Educação Básica, a construção dos Projetos Político-Pedagógicos.

O Plano Nacional de Educação (2000) tem por objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência do aluno na educação pública; a democratização da gestão do ensino, através da garantia da autonomia pedagógica e financeira das escolas; e, por fim, o incentivo à participação de todos os professores na construção do projeto pedagógico da escola.

Este plano amplia a responsabilidade de todos na sociedade com relação ao sistema educacional vigente, organizando projetos, programas e ações em diferentes instâncias, quer públicas ou privadas, além de comprometer-se com a universalização, representada pelo ingresso e permanência do educando, com sucesso, no sistema educacional.

Entre as metas traçadas no PNE (2000) para o atendimento do aluno com deficiência, destacam-se: estabelecer programas para equipar as escolas de Educação Básica e do Ensino Superior com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem; implantar o ensino da Língua Brasileira de Sinais mediante programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais; ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais e assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

Para viabilizar a Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, na conjuntura educacional nacional, foram estabelecidas novas diretrizes curriculares pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº. 02/2001.

Entre os documentos oficiais, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2005) que propõem novas orientações curriculares e pedagógicas, que devem ser consideradas em qualquer proposta e/ou projeto educacional. No Ensino Básico, foram estabelecidas novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, reforçando a necessidade de renovar e reelaborar a proposta pedagógica de cada escola, de cada curso de licenciatura, de forma democrática, compartilhada por toda a equipe, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Essas diretrizes salientam a possibilidade, quando necessário, de se realizarem nos diferentes níveis de escolaridade adaptações curriculares que favoreçam o princípio da inclusão educacional. A modificação do currículo escolar, através do processo de adaptação curricular, gera muitas controvérsias: existem dois posicionamentos, entre os estudiosos e especialistas da área sobre a inclusão educacional de alunos com deficiência.

Mendes (2006) explicita esses dois posicionamentos distintos: o primeiro grupo defende que o processo de inclusão ocorra de forma radical, ou seja, total, independente do tipo de deficiência e comprometimento, e reconhece que a escola regular é um espaço propício para mudar estereótipos sobre incapacidades e potencializar habilidades de socialização para todos os envolvidos no processo de escolarização. Outra corrente defende a inclusão em classes comuns, de forma parcial, acompanhada do atendimento complementar especializado, realizado através do apoio pedagógico das salas de recursos e outros serviços profissionais que contribuam com a aprendizagem do aluno com deficiência.

A proposta de inclusão total (STAINBACK; STAINBACK, 1999) enfatiza o atendimento de todos os alunos nas classes comuns, apontando, ainda, para a necessidade de reformas na sociedade, das práticas pedagógicas nas escolas e nos respectivos sistemas educacionais. Todavia, acreditamos que os serviços de apoio da Educação Especial não podem ser descartados e, para alguns alunos com deficiência, podem ser realizados de forma isolada ou segregada.

Beyer (2007) apud Leodoro (2008) afirma que alguns autores apresentam aversão à atuação combinada entre a Educação Especial e a educação comum, considerando o enfoque clínico-teratêutico presente na Educação Especial por muito tempo. Segundo o autor, a Educação Especial não deve ser vista como antagônica à educação comum; elas são complementares e fundamentais para o desenvolvimento de alunos com deficiência atendidos nas classes comuns que necessitam dos serviços especializados.

Lopez Melero (2009) afirma que:

A educação inclusiva é um processo para aprender a viver com as diferenças entre as pessoas. É um processo de humanização e, portanto, supõe respeito, participação e convivência; do contrário, a Integração é a ilusão de que pessoas diferentes e grupos minoritários têm que se adaptar a uma cultura hegemônica.

Neste contexto, ganha cada vez mais destaque a valorização da instituição educacional como espaço significativo de múltiplas possibilidades de mudanças, que pode corroborar com a construção de uma sociedade inclusiva. A intervenção intencional da escola na formação para a cidadania implica tanto a elaboração do Projeto Político-Pedagógico – que se configura como um instrumento de decisões sobre o fazer pedagógico e curricular – como o compromisso com a formação de todos, preferencialmente de uma comunidade acolhedora, participativa, que respeite a diversidade e contribua com a equidade.

Compreende-se a equidade no trabalho pedagógico como respeito às diferenças e necessidades individuais, sem que interferências econômicas, demográficas, étnicas e de gênero acarretem impedimento à aprendizagem; portanto, o processo educativo deve ser transformador, realizado para todos na sociedade, objetivando a formação plena e cidadã do educando (CARVALHO, 2004).

O Brasil possui diversas experiências exitosas sobre a inclusão do aluno com deficiência em classes comuns da Educação Básica. Os estudos de (MACHADO, FONTES; ASSUNÇÃO e GLAT, 2006; OLIVEIRA; LEITE; 2007; REGANHAN e BRACCILLI, 2008; MENDES; e LOURENÇO (2009) apontam que essas experiências necessitam ser mais divulgadas, discutidas, para que possam constituir-se em possibilidades concretas de políticas públicas.

Muitos sistemas educacionais da Educação Básica ainda encontram dificuldades para equacionar os desafios trazidos pela Educação Inclusiva. Percebemos que convivem no mesmo sistema propostas tradicionais, representadas pelas instituições especializadas que enfocam o princípio da segregação, e inúmeras classes especiais e experiências que desenvolvem práticas inclusivas. No município de Manaus, segundo informações da Gerência de Atendimento Específico da Secretaria Estadual e da Diretoria de Educação da Secretaria Municipal, os respectivos sistemas educacionais ainda oferecem estas três formas de atendimento ao aluno com deficiência.

Portanto, a perspectiva da Educação Inclusiva é uma realidade a ser construída por muitos sistemas educacionais e, de certa maneira, por toda a sociedade e não apenas pelo aluno com deficiência, que geralmente luta muito para ingressar na instituição escolar, ali permanecer, e concluir sua escolarização, quer na Educação Básica ou no Ensino Superior.

O censo demográfico 2000 (IBGE, 2000) informou que o Brasil possuía 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência; isto representava 14,5% da população brasileira. Dentre estes, 48% apresentavam deficiência visual; 23% deficiência motora; 17% deficiência auditiva; 8% deficiência mental e 4% deficiência física. Estes dados tornam-se importantes no sentido de auxiliar no estabelecimento de políticas públicas sociais, educacionais, econômicas e culturais.

De acordo com o censo escolar (BRASIL, 2006), no Brasil, ainda é grande o número de crianças e jovens com deficiência, em idade escolar, excluídos do ambiente da escola. Na faixa etária de 0 a 17 anos, apenas 700.624 estavam matriculados no sistema educacional brasileiro neste período, dos cerca de 2.850.604 em idade escolar.

Distintos desafios vêm surgindo com a entrada e a permanência, nas escolas regulares, dos alunos anteriormente atendidos em classes ou escolas especiais. De um lado, os professores das classes regulares afirmam que não possuem informação para desenvolverem práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades dos alunos com deficiência; e, de outro, professores especialistas no campo da Educação Especial sentem-se deslocados para efetivar uma prática profissional diferente daquela prevista na Educação Especializada, que requer um novo direcionamento, através do compartilhamento de ações educativas junto ao professor das classes regulares, prestando assessoria e monitoramento das atividades realizadas pelos alunos, no cotidiano das classes inclusivas.

Todavia, ambos estão sendo convocados para redimensionarem os fundamentos, as formas e as finalidades de seu trabalho, para potencializar a aprendizagem do aluno com deficiência. Lopez Melero (2009), quando se refere à Educação Inclusiva na cultura escolar, salienta que os professores

[...] requer estar disposto a modificar as práticas pedagógicas para que cada vez mais sejam práticas menos segregadas e mais humanas. Modificar as práticas significa que as atitudes dos professores têm que respeitar às competências cognitivas e culturais das pessoas diferentes e de modificar os sistemas de ensino e de aprendizagem; o currículo escola; a organização escolar e os sistemas de avaliação. [...] esta é uma concepção de escola pública como um lugar onde meninas e meninos aprendem a ser pessoas democráticas, livres, cultas e que respeitam a diversidade.

Bueno (2001) evidencia que se, por um lado, o professor da classe comum que atende aluno com deficiência precisa adquirir conhecimentos mais específicos, para atender alunos com características peculiares, por outro, os professores especializados precisam ampliar suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. A importância, nesse processo da educação continuada ou em serviço, que os respectivos sistemas de ensino, na Educação Básica, precisam desenvolver em parceria com as instituições de Ensino Superior, é evidente e premente.

Pesquisas como as de (MANTOAN, 2001; ZANATA, 2003; PIETRO, 2003) demonstram que a simples inserção de alunos com deficiência no interior das classes comuns do ensino regular não caracteriza ações educacionais inclusivas, acrescentado que ainda são

tímidas as iniciativas no cotidiano da escola, seja do ponto de vista pedagógico ou da acessibilidade.

Para além das imprescindíveis mudanças nas instituições educativas, com relação às adaptações dos prédios escolares e da (re) organização curricular, torna-se imprescindível estabelecer novas concepções de sujeitos e de aprendizagem, de tal forma que um aluno com deficiência seja alvo de investimentos educativos, pautados pela possibilidade de mudança qualitativa de sua condição atual. Como afirmam Tigre e Teixeira (2005) “[...] resta hoje a cada escola construir, ao seu modo, sua resposta ao paradoxo de ser ao mesmo tempo igual para todos e única para cada um”.

Neste sentido, entram em jogo as possibilidades de se distinguir, através das relações sociais estabelecidas na convivência escolar regular, as decorrências daqueles aspectos considerados imutáveis, frequentemente associados a fatores orgânicos, daquilo que se entende como deficiência.

Os profissionais que atuam em classes inclusivas e acreditam no processo educacional realizado de forma heterogênea, com respeito à diversidade, e privilegiam as diferenças, assumem importância estratégica no processo pedagógico, pois podem contribuir com a transformação do processo educacional, ampliando as possibilidades de se estabelecer uma sociedade inclusiva. Emerge, assim, a necessidade de se colocar em destaque as relações ativadas no contexto, para favorecimento da aprendizagem, em vez de focar o indivíduo deslocado de suas vivências ou enfatizando apenas seus limites.

Desde o início desta década, os órgãos governamentais responsáveis pela educação têm produzido decretos, leis e programas visando garantir o direito à educação e, principalmente, à chamada Educação Inclusiva.

O aluno com necessidades educacionais especiais deveria ser, segundo Bueno (2008), “objeto de uma política global de qualificação nacional, que abrangesse, inclusive, aluno com deficiência, este sim, objeto da Educação Especial”.

Podemos afirmar que tal política referenda a articulação necessária entre a Educação Especial e a educação comum. O aluno com deficiência deve ter, através da garantia da escola comum, a continuidade dos estudos – num contínuo que pode levar até ao Ensino Superior, com a garantia do atendimento educacional especializado, no decorrer da escolaridade na Educação Básica.

No Ensino Superior, a garantia do acesso, da permanência e da participação passa pela garantia da acessibilidade, que envolve todos os aspectos de modificação das condições arquitetônicas, dos materiais e recursos tecnológicos para aprendizagem do aluno, entre outros.

Na Educação Básica, destacamos o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), que tem por pressupostos: proporcionar a melhoria das condições físicas e pedagógicas das classes do ensino regular, através de parceria, principalmente com os municípios; apoiar as ações de transformações das escolas regulares em escolas inclusivas; promover a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais; promover a acessibilidade; e ampliar o acesso de todos à escolarização.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) reafirma o compromisso “Todos pela Educação”, prevendo a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação de professores, a acessibilidade arquitetônica dos prédios, a preocupação quanto ao mobiliário, equipamentos que auxiliem na permanência do aluno com deficiência na Educação Básica e Ensino Superior.

A Política Nacional de Educação Especial, sob a Perspectiva da Educação Inclusiva, (2008) é reforçada pelos documentos legais: Resolução CNE/CB nº 4/2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e pela Nota Técnica nº11/2010 SEESP/MEC, que orienta sobre a institucionalização da oferta de atendimento educacional especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

Estabelece que o Atendimento Educacional Especializado – AEE tem a função complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade (condições de acesso ao currículo escolar, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes, entre outros) e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na aprendizagem e na convivência em sociedade.

Com relação às diretrizes para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão, define que a Educação Especial como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os

recursos e serviços e orienta quanto à utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”.

Esta Política define atendimento educacional especializado, na Educação Básica, como aquele que apoia o desenvolvimento do aluno, “constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional”.

Com relação ao público alvo, a Política define um grupo mais específico de sujeitos, distanciando-se do amplo conceito de necessidades educacionais especiais, definindo-os como “os alunos com deficiência; com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação”.

Percebe-se que a legislação no Brasil apresenta avanço, nos últimos anos; porém, como afirma Pereira (2008) “diariamente apresenta indícios de que muito falta a ser incorporado em sua realidade cotidiana, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma cultura de acessibilidade”.

1.2. Ensino Superior

O Ensino Superior é o local por excelência da formação de inúmeros profissionais para atuarem na sociedade, principalmente de professores do Ensino Básico.

Os cursos de licenciaturas do Ensino Superior, público ou privado, devem se preocupar com a melhoria da formação inicial e em serviço de todos os professores da Educação Básica ou do Ensino Superior. De acordo com Glat et al (2006) “o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórica-prática”.

O ensino formal, geralmente centrado na transferência de informações, favorece práticas tradicionais de reprodução dos conhecimentos científicos, de ações pedagógicas que negam a individualização, a diferença e o respeito, fortalecendo prática homogênea em sala de aula.

Quando a formação pedagógica do professor universitário esbarra-se na própria falta de percepção de sua formação, preferencialmente relegada a segundo plano ou até mesmo desvalorizada, em detrimento de suas atividades científicas. Entre os desafios atuais,

esbarramo-nos com a necessidade de articulação entre a docência e a atividade de investigação.

O Plano Nacional de Graduação (2001) "dispõe que a primeira questão que se coloca para a universidade, a fim de que ela possa definir seu papel, diz respeito a de que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela está a serviço."

Outra contribuição importante deste documento é a proposta de "instituir em todo o Ensino Superior programas de formação pedagógica em perspectiva continuada...", motivando os docentes a buscarem formas de melhorar sua atuação, principalmente quando se trata da diversidade do alunado. São poucas as reflexões que favorecem a instituição de uma pedagogia universitária.

A formação do professor não se encerra ao final do curso de licenciatura. Esse processo formativo continua no exercício pleno da profissão e constitui-se em um movimento progressivo de trabalho e formação ao longo da carreira.

Masetto (1997); Castanho e Freitas (2005); Eidelwein (2005); Cunha (2006) têm se dedicado à reflexão sobre práticas pedagógicas na universidade, no sentido de responder a algumas necessidades advindas principalmente da formação nos cursos de licenciatura, e dos desafios de estabelecer uma prática mais inclusiva e participativa, alicerçada em pesquisas do cotidiano universitário.

O acesso de alunos com deficiência nos cursos de graduação é recente e as IES necessitam se preparar e se adequar a esta nova "clientela". No dizer de Castanho e Freitas (2005), o Ensino Superior deve ser um lugar de vivências e práticas da Educação Inclusiva. Neste sentido, ganha destaque a preparação pedagógica do docente, com atividade complementar e interdependente dos seus conhecimentos científicos.

Alguns autores (NÓVOA, 1992; ZEICHENER, 1993; PERRENOUD, 2001) corroboram com a temática da formação de professores, explicitando competências necessárias ao bom desempenho docente, tais como a valorização dos conhecimentos profissionais e a construção de novas identidades docentes; e a ação reflexiva como um dos fatores de mudança da prática pedagógica, que podem favorecer o princípio da inclusão escolar de alunos com deficiência.

O profissional da educação, mais especificamente o professor envolvido com o processo de inclusão, é convocado a atuar num contexto heterogêneo, marcado pela diversidade, onde não pode ser percebido como um profissional técnico, mas como uma

pessoa cuja trajetória é marcada por crenças, valores e, principalmente, pela capacidade de encantamento e esperança no potencial de cada aluno com ou sem deficiência na sala de aula.

Para Mendes (2006), a inclusão escolar é um princípio ético e filosófico que advoga a convivência com a diversidade e enriquece os respectivos sistemas escolares e a vida social.

A Educação Especial, como modalidade da educação e pelo seu caráter de transversalidade, perpassa todos os níveis de ensino e tem como uma das principais preocupações, entre tantas, a formação dos professores que atuam com alunos com deficiência, seja em classes comuns ou em outros locais.

Inúmeras são as regulamentações (LDBEN nº 9394/96; CNE/CEB nº 02/2001; Dec. nº 6.571/2008; Res. nº4/2009) que preveem a formação continuada de professores que trabalham com alunos com deficiência em classes comuns, quer no âmbito da capacitação em serviço ou em cursos de especialização no Ensino Superior, para que possam atuar em conjunto com professores especializados, no atendimento das necessidades educacionais dos alunos, nas salas de recursos multifuncionais.

A garantia da acessibilidade ao Ensino Superior de alunos com deficiência também tem exigido um novo redimensionamento do trabalho pedagógico do professor universitário, implicando uma progressiva formação continuada dos professores universitários.

O espaço universitário, além de ter que se adequar às exigências legais de adaptação arquitetônica, precisa, ainda, discutir os projetos pedagógicos dos cursos; os programas das disciplinas; as modificações atitudinais de professores, funcionários e alunos com ou sem deficiência, apoiados em princípios que garantam, na instituição de Ensino Superior, o acesso, a permanência e a participação de todos sob a perspectiva da acessibilidade.

Conforme Manzini (2003), a acessibilidade é um processo de transformação do ambiente, da organização físico-espacial, da administração, do atendimento, das atitudes e das mudanças de comportamentos da organização, em prol da atividade humana, que reduzem o efeito da deficiência. Ou seja, a acessibilidade compõe o conceito de cidadania, com direitos assegurados, que devem ser respeitados.

As instituições de Ensino Superior devem procurar aperfeiçoar-se no sentido de atender à diversidade de alunos matriculados, garantindo a permanência e a formação profissional dos mesmos. Necessitam ainda incorporar em seu cotidiano acadêmico e científico os princípios da acessibilidade.

Os princípios da acessibilidade devem compor as linhas gerais de planejamento institucional, explicitados nos projetos pedagógicos de cada curso, seja de licenciatura ou bacharelado, na graduação ou na pós-graduação.

Considera-se que a discussão sobre acessibilidade no Ensino Superior ainda provoca inquietação em muitos docentes, exigindo um aprofundamento de todas as instâncias universitárias, um compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e com a mudança de atitudes negativas (discriminação, preconceitos e estereótipos), nas relações que se estabelecem no processo de formação dos indivíduos e, conseqüentemente, implicam a construção de uma sociedade inclusiva.

2. ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE MANAUS: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

O Estado do Amazonas é o maior estado brasileiro em área territorial. Situa-se na imensa região denominada Amazônia Brasileira. É atualmente dividido em 62 (sessenta e dois) municípios. Mais da metade da população do estado está concentrada no município de Manaus, com 1.738.641 habitantes (IBGE, 2009).

O Estado do Amazonas, no último Censo Demográfico (IBGE, 2000), tinha 2.817.252 habitantes, dos quais 401.649 pessoas (14,25%) apresentam algum tipo de deficiência. Deste número, 104.035 pessoas, na faixa etária de 0 a 17 anos, consideradas em idade de escolarização; e 297.614 pessoas, na faixa etária a partir de 25 anos, apresentam deficiência.

O atendimento escolar da pessoa com deficiência, na Educação Básica do Estado do Amazonas, no período de 2000, representa apenas 3.958 (6%) de matrículas, do total de alunos na faixa etária escolar, demarcando um processo acentuado de exclusão.

A atenção à pessoa com deficiência no Estado foi marcada, inicialmente, por ações assistenciais de saúde e de educação realizadas por instituições filantrópicas e privadas, organizadas por pais, médicos e professores, que tinham por finalidade auxiliar no desenvolvimento dos “alunos excepcionais”. Entre as instituições, destacam-se a PESTALOZZI e a APAE, que atuam desde a década de setenta em alguns municípios: Manaus, Manacapuru, Parintins, Tefé e Itacoatiara. Posteriormente, surgiram outras

instituições filantrópicas locais na cidade de Manaus, como ADEME - Associação de Pais de Crianças com Deficiência Mental; Centro Magnólia – Associação Amigos de Autistas.

Jannuzzi (1994) destaca que, no Brasil, as clínicas e serviços particulares de atendimento às pessoas com deficiência, criadas na década de 50, por associações filantrópicas, que passaram a se reunir em federações, estendendo-se por todo o país. O paradigma médico-terapêutico permaneceu por muito tempo, como base das atividades da escola especial, indicando que a ênfase era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, do que nas condições materiais oferecidas pelo campo escolar, constituindo-se num sistema segregado e limitado de possibilidades.

No início da década de setenta, foram treinados os primeiros professores da rede estadual, em parceria com o Ministério da Educação, iniciando-se o atendimento das pessoas com deficiência visual, auditiva e mental, no sistema público educacional, através das primeiras escolas públicas especializadas.

Em meados de 1970, o sistema educacional público cria o Centro de Triagem e Diagnóstico Educacional – CETRIDE (1976/2002), no município de Manaus, constituindo-se as primeiras equipes técnicas com multiprofissionais: médicos, psicólogos, pedagogos e professores que realizavam avaliações clínico-psicopedagógica dos alunos com deficiência matriculados nas escolas estaduais, sendo encaminhados para as escolas especializadas ou para as classes especiais implantadas nas escolas estaduais de ensino regular do município de Manaus.

O CETRIDE passou a realizar diagnósticos clínicos, orientar pais, formar professores, estabelecendo as primeiras ações educacionais no campo da Educação Especial no Estado do Amazonas, realizando inúmeros cursos de formação para pedagogos e professores sobre as especificidades educacionais das deficiências visual, auditiva e mental. Glat e Fernandes (2005) comentam que a avaliação e identificação das pessoas com deficiências eram pautadas em exames médicos e psicológicos, com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica.

As instituições especializadas ofereciam serviço de atendimento com base num conjunto de terapias individuais (Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos com deficiência.

Na década de oitenta, foi criado o Setor de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação, que passou a orientar novas ações educacionais para o setor, apoiando as escolas com classes especiais e desenvolvendo programa de formação para professores, tanto da capital quanto de outros municípios, em parceria com o setor responsável pela área no Ministério da Educação. Este período representa a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências (GLAT; FERNANDES, 2005).

Com uma demanda crescente, a administração pública amplia, na década de oitenta, a oferta de matrícula, principalmente na área das deficiências auditiva e visual, criando pelo Decreto nº 6.331/1882 as Escolas Especiais:

1. Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, para atendimento de alunos com deficiência auditiva;
2. Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira, para atendimento de alunos com deficiência visual;
3. Escola Estadual Diofanto Monteiro, direcionada a alunos com deficiência mental, maiores de 14 anos, oferecendo profissionalização básica.

Neste mesmo período, foi fundada outra instituição filantrópica, o Instituto Filippo Smaldone, em Manaus, que auxiliou na ampliação do atendimento educacional público para pessoas com deficiência auditiva, através de convênios institucionais.

Interessante ressaltar que a presença da administração municipal no campo da Educação Especial, ainda neste período, ainda está incipiente, e todo trabalho educacional estava concentrado nas escolas estaduais.

O sistema municipal de educação começa a ser ampliado a partir da década de oitenta, e o atendimento dos alunos com deficiência passa a ser realizado, inicialmente, através de convênios com instituições filantrópicas. Posteriormente, as escolas municipais implantam as classes especiais em escolas comuns do ensino fundamental. Este trabalho foi realizado pela Diretoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, do município de Manaus. Somente em meados da década de noventa foi criada a primeira e única escola municipal - Escola Municipal Dr. Salomão Schwartzman, para atendimento de alunos com deficiência mental.

A Constituição do Estado do Amazonas, aprovada em 1989, representou efetivo avanço com relação aos direitos individuais, reafirmando os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, prevendo, no artigo 198, parágrafo único, que “a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para a elaboração e reflexão crítica da realidade, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania”. E acrescenta no artigo 199, parágrafo I, alínea a, “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”.

No artigo 201, parágrafo III, afirma o dever do Estado perante a educação da pessoa com deficiência, garantindo o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assegura também, no parágrafo V, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” Não obstante os avanços contidos na Constituição Estadual, a sua regulamentação somente foi concretizada dezoito anos depois, com a aprovação do Plano Estadual de Educação, em 2008.

No início dos anos noventa, o trabalho educacional no campo dos Portadores de Necessidades Especiais se faz consistente e amplia-se para os demais municípios do interior do Estado do Amazonas, através das escolas estaduais, nas sedes dos municípios. Em Manaus, foi criada outra escola estadual destinada ao atendimento de alunos com deficiência mental para menores de 14 anos, denominada Escola Estadual Manuel Maçãl de Araújo.

De acordo com o Censo Escolar 2000 (BRASIL, 2000), o Estado do Amazonas matriculou na Educação Especial, 3.890 alunos com deficiência, concentrados em escolas exclusivamente especiais ou em classes especiais. Percebe-se que o déficit na oferta de matrícula para as pessoas com deficiência em idade escolar é bastante expressivo, neste período, atingindo apenas 3,7% desta população em idade escolar. Observa-se, também, que o crescimento de matrícula na Educação Especial ainda é inexpressivo neste período, permanecendo um déficit acentuado no acesso escolar desta demanda.

No final da década de noventa, o Ministério da Educação, através da Secretaria Especial de Educação Especial (MEC/SEESP), ampliou as discussões sobre o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, propondo um grande debate nacional, envolvendo pais, pedagogos, professores, alunos e demais profissionais, com o objetivo de estabelecer novas diretrizes curriculares e uma nova política educacional,

instituída como “A Política Nacional de Educação Especial (1994), que salienta o enfoque da Integração, apoiado pela filosofia da Normalização.

Com este modelo, presenciou-se a ampliação do atendimento do aluno com deficiência na rede escolar, percebendo-se, todavia, a pouca preparação dos profissionais e as poucas condições físicas e materiais das escolas regulares para receber e potencializar essa demanda. Os alunos deficientes continuaram segregados no cotidiano escolar, na maioria das vezes, sem oportunidade de avanço nas etapas e modalidade do ensino regular, sendo excluídos desse espaço, retornando para as escolas especializadas ou deixando a escola definitivamente.

A implantação desta nova política educacional no Estado do Amazonas e, em particular, no Município de Manaus, começou timidamente. Vários são os fatores que colaboraram para que isso ocorresse: a forte influência política ou pressão exercida pelas instituições filantrópicas junto aos poderes constituídos, que não queriam abrir mão dos convênios com o setor público; a falta de professores capacitados; a discriminação e o preconceito presentes nas escolas, para inserirem no cotidiano da sala de aula os alunos com deficiência; e a falta de condições físicas e materiais das escolas para atender esta demanda.

O gasto financeiro devido aos convênios, realizados com as instituições filantrópicas, no município de Manaus, de certa maneira colaboraram para que os recursos financeiros da administração pública, no campo da Educação Especial, fossem, muitas vezes, escassos na Secretaria Estadual e Municipal, reduzindo muitas ações educacionais que poderiam ampliar quantitativa e qualitativamente o atendimento dos alunos com deficiência.

Em 2002, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução nº 155/2002, estabelecendo novas diretrizes para a Educação Especial no âmbito estadual e, no âmbito municipal, a Norma Pedagógica do CME nº 05 /2003.

Estes instrumentos legais não organizam o atendimento da Educação Especial no município, evidenciando ainda, de maneira muito tímida, a possibilidade do atendimento educacional inclusivo.

Em 2003, foi criado, em parceria com a SEESP/MEC, o Centro de Atendimento Educacional Especial Mayara Abdel Aziz, que abrigou o Centro de Apoio Pedagógico ao Aluno Deficiente Visual e o Centro de Apoio ao Aluno Surdo, com vários profissionais, destinado ao atendimento educacional complementar dos alunos com deficiência; orientação e capacitação dos professores da rede estadual, no atendimento das classes comuns das escolas

com alunos deficientes; além da produção de materiais didáticos pedagógicos para professores e alunos.

Outra realização destacada pelas técnicas educacionais da SEDUC foi a substituição, em 2005, da Gerência de Educação Especial pela Gerência de Atendimento Educacional Específico – GAEE, o que favoreceu a aproximação com as outras gerências da Secretaria: de Ensino Fundamental; do Ensino Médio; da Educação de Jovens e Adultos; da formação em serviço e, também, da gerência de atividades complementares, que desenvolve trabalhos de artes e culturas junto às escolas da rede, permitindo ampliar a discussão sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

Na rede municipal foi criado, em 2006, o Centro de Educação Especial André Araújo, destinado também ao atendimento complementar dos alunos com deficiência, porém sob uma perspectiva mais assistencial-clínica, caracterizada pela oferta de serviços de múltiplos profissionais: pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e professores de Educação Especial. O referido centro também oferece acompanhamento pedagógico para os professores das classes especiais e classes inclusivas da rede municipal.

O Censo Escolar (BRASIL, 2006) evidenciou, no Estado do Amazonas, que as matrículas nas escolas especializadas e nas classes comuns da Educação Especial representam um total de 5.301 alunos com deficiência, apenas 0,4% da matrícula total, distribuídos da seguinte maneira: 1.277 na rede estadual; 2.465 na rede privada, incluindo principalmente as instituições filantrópicas e 1.559 na rede municipal, que demonstra a urgente necessidade de iniciativas nessa modalidade de ensino.

Neste contexto, há necessidade de se redimensionar as escolas públicas especializadas e as ações desenvolvidas até então no campo da Educação Especial, principalmente no município de Manaus, a partir da implantação de serviços que possam auxiliar, de forma “colaborativa à educação comum, com objetivo de oferecer serviços, recursos e atendimento educacional especializado para que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo da escolarização” (ZARDO, 2007).

O mesmo Censo acrescentou, ainda, informações referentes à estrutura física das escolas, detectando dificuldades de acessibilidade na maioria das escolas, demonstrando que do total de 5.156 escolas públicas do Estado, apenas 176 (3,41%) apresentavam sanitários adequados/adaptados e 116 (2,25%) com dependências e vias adequadas, fator relevante que evidencia a dificuldade de acesso à escolarização desta população na Educação Básica.

Em 2007, o número de matrícula na modalidade Educação Especial começa a declinar e o número de alunos com deficiência em classes comuns tende a aumentar, iniciando um processo de ampliação mais significativa nos respectivos sistemas educacionais de Educação Básica.

Em 2008, foram matriculados 8.571 alunos na educação especial, dos quais 4.137 em escolas exclusivamente especiais, 1.127 em classes especiais e 3.307 em classes comuns da Educação Básica, em todo o Estado. Neste período, percebemos um avanço na matrícula das pessoas com deficiência em classes comuns da Educação Básica.

O Município de Manaus, entre os 62 municípios do Estado do Amazonas, detém o maior número de matrícula na Educação Especial, com 4.987 alunos com deficiência, dos quais 3.665 alunos estavam matriculados em escolas exclusivamente especiais. 1000 alunos ainda permanecem em classes especiais e 322 alunos em classes comuns do Ensino Regular da Educação Básica Pública, constituída de 612 escolas, das quais 102 escolas atendem alunos com deficiência em classes comuns.

O Plano Estadual de Educação, aprovado em 2008, evidencia a urgência de se modificar a Educação Especial no Estado do Amazonas. Destaca-se nas diretrizes gerais que “a educação das pessoas com necessidades especiais deve ser assegurada, garantindo a cada uma delas as condições necessárias para o acesso pleno ao currículo escolar”. O mesmo Plano prevê a adequação do espaço escolar, dos equipamentos e dos materiais pedagógicos; a qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos no atendimento escolar e o redimensionamento das instituições específicas, escolas públicas especializadas, com atendimento complementar de apoio às necessidades básicas e de aprendizagem do aluno com deficiência, dos professores e da comunidade em geral, na Educação Básica.

Apesar de todos os esforços para ampliar o atendimento inclusivo, percebe-se que muitos alunos com deficiência permanecem em classes especiais no município de Manaus. O Censo Escolar (BRASIL, 2008) informa que 1000 (mil) alunos frequentam as classes especiais. Esta forma de atendimento permitiu a ampliação do atendimento do aluno com deficiência na rede escolar do município de Manaus, porém, não sendo suficiente para garantir o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno atendido, requerendo ousadia na implantação da perspectiva da inclusão.

A Secretaria Estadual de Educação, através da Gerência de Atendimento Educacional Específico, tem como missão coordenar as diversas atividades educacionais nas seguintes modalidades: apoiar as escolas especializadas; garantir o Programa de Professor itinerante; implantar Salas de Recursos e coordenar formação específica para professores da sala de recursos; estimular a inclusão educacional nas classes comuns; oferecer formação aos profissionais das classes comuns com aluno com deficiência; acompanhar as atividades oferecidas pelo Centro de Atendimento Educacional Especial Mayara Abdel Aziz.

Com relação à formação dos professores, os respectivos sistemas educacional, estadual e municipal, através dos técnicos educacionais, salientaram que os cursos em serviço geralmente são realizados com o apoio da SEESP/MEC, tendo sido realizados 15 cursos no decorrer de 2008, concentrados no domínio de LIBRAS, da leitura Braille, dos processos avaliativos e reorganização curricular.

Nos respectivos sistemas educacionais, observamos que não existem documentos específicos que orientem as escolas com relação ao processo de inclusão. As orientações são passadas diretamente ao professor, pelos próprios técnicos das secretarias e estão sempre relacionadas a questões de natureza pedagógica, ou seja, do cotidiano de sala de aula.

Muitos desafios ainda precisam ser equacionados nos respectivos sistemas educacionais públicos, na cidade de Manaus, em relação à Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva: adaptação arquitetônica das escolas; construção de salas de recursos pedagógicos; disponibilidade de material didático pedagógico para a aprendizagem do aluno; melhoria da formação em serviço dos professores, para o atendimento do aluno com deficiência.

As políticas públicas do município de Manaus, nesta área, devem evidenciar que a “mudança de foco da Educação Especial não repercute apenas no âmbito da sua especificidade, mas alarga-se, na medida em que indica a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo da escolarização, indicando a necessidade de os sistemas de ensino ressignificarem seus conceitos de aprendizagem, currículo e avaliação.” (ZARDO, 2007)

No Ensino Superior, os avanços na oferta de matrícula, no município de Manaus, foram assegurados pelo fortalecimento das políticas econômicas, implantadas principalmente pelo polo industrial de Manaus, que necessitou de mão de obra qualificada para o parque

industrial. Porém, este aumento não foi suficiente para democratizar e garantir o acesso e a permanência com sucesso de todos os que buscam uma formação profissional.

No início dos anos noventa, presencia-se no município de Manaus o crescimento avassalador da educação superior privada. De uma única universidade pública federal, com 9.167 alunos matriculados; passamos a ter 16 novas instituições privadas, que começaram a absorver uma grande demanda da população, que até então estava fora dos bancos acadêmicos, com 53.408 alunos (IBGE, 2008).

Cunha e Pinto (2009) afirmam que, no Brasil, os anos noventa foram marcados pelo crescimento do ensino privado, que “até então era preferencialmente confessional ou comunitário, legitimou-se pela visão empresarial, implantando complexos acadêmicos por todo país”.

Na contramão deste processo de expansão privada, surge no Estado do Amazonas e mais propriamente no município de Manaus, um novo crescimento na rede pública de Ensino Superior, com a criação, no final da década de noventa, do Instituto Tecnológico de Educação Superior e, posteriormente, em 2002, da Universidade Estadual do Amazonas – UEA, com 14.408 alunos, atuando na capital e mais ainda em outros municípios do interior do Estado.

No município de Manaus, atualmente, existem 19 instituições de Ensino Superior, com 77.028 alunos e 4.660 professores, dos quais 1.004, na UFAM; 1.469 na UEA; 2.187 nas instituições privadas. (IBGE, 2008)

A trajetória de acessibilidade do aluno com deficiência no Ensino Superior, no município de Manaus, ainda se realiza de forma pontual, ou seja, depende mais de o aluno buscar o acesso a este nível de ensino. Nas universidades públicas investigadas, observa-se a ausência de projetos, programas e ações que possam garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência nos bancos acadêmicos destas instituições.

A universidade já formou, ao longo de sua história, segundo informações do diretor acadêmico de uma das instituições pesquisadas, alguns poucos alunos com deficiência. Porém, não tem registro de quais foram esses alunos e quais os cursos que concluíram, considerando que todo controle acadêmico disponível, na Pró-Reitoria de Graduação, não apresenta esta informação.

Posteriormente, foram instituídas normas gerais para garantir o ingresso do aluno com deficiência nos cursos oferecidos pelas universidades públicas do estado. O ingresso institucional, seja via vestibular ou processo seletivo contínuo, passou a oferecer condições

específicas, quando requeridas pelo aluno com deficiência. Entre os serviços oferecidos destacam-se: espaço privativo para realização das provas; prova em Braille ou com leitores.

A universidade federal oferece, através da Pró-Reitoria Comunitária, auxílio aos alunos com deficiência ao longo do curso, como, por exemplo, serviços de monitores, fitas e gravadores para alunos com deficiência visual, para que possam realizar o curso superior sem muitas dificuldades. A universidade estadual não oferece qualquer serviço de apoio durante a realização do curso pelo aluno com deficiência.

O número de alunos com deficiência atendidos em 2008 é ainda bastante reduzido; encontramos apenas nas instituições públicas um total de 42 alunos, dos quais 29 estão na Universidade Federal e 13 na Universidade Estadual.

II – OBJETIVOS

1. GERAL:

Conhecer a percepção dos professores da rede pública da cidade de Manaus acerca do processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, da Educação Básica ao Ensino Superior.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar quais adaptações foram necessárias para receber estes alunos nas instituições de ensino.
2. Identificar as práticas docentes realizadas pelos professores visando à inclusão dos alunos com deficiência.
3. Conhecer se houve ou não modificações no Projeto Político-Pedagógico, na Educação Básica e no Ensino Superior, para receber alunos com deficiência.
4. Investigar junto aos Secretários Estadual e Municipal a existência de políticas públicas inclusivas no Município de Manaus.

III - MÉTODO

A educação envolve múltiplos aspectos da natureza humana e da interação com o meio, refletindo-se num processo de reciprocidade e interdependência que a transforma numa realidade complexa, exigindo um olhar cada vez mais aguçado sobre sua totalidade. O estudo investigativo deve refletir, segundo Morin (2001), a nossa necessidade histórica de encontrar um método capaz de detectar, e não ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as interdependências e as complexidades de um determinado contexto para facilitar a compreensão sobre um problema, delimitando intervenções qualitativas.

O campo educacional é, sem dúvida nenhuma, um espaço que reflete toda essa diversidade de possibilidades. A pesquisa qualitativa, dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano, enfatizando toda a proximidade social, lugares e momentos da relação social em sua concretude. Afirma, ainda, que o objeto da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos participantes da pesquisa, decorrendo, daí, a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta tanto do objeto vivido, como do objeto analisado.

Portanto, a metodologia adotada nesta investigação foi a da abordagem qualitativa, que permite um aprofundamento de dimensões do contexto investigado. Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Esta opção pela pesquisa qualitativa permite que o contexto examinado seja aproveitado em todo o seu dinamismo, pois nada é considerado trivial, tudo tem potencial, e, segundo Bogdan (1994), pode constituir pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Investigar como está sendo desenvolvido o princípio da Educação Inclusiva no contexto educacional público da Cidade de Manaus permite visualizar não apenas o acesso, mas a permanência e conclusão da escolaridade, da Educação Básica ao Ensino Superior, dos alunos com deficiência atendidos nos respectivos sistemas educacionais, tendo como ponto de

partida a percepção dos professores no cotidiano da prática docente e de seus desafios, ao elaborarem estratégias inclusivas.

A opção pela pesquisa qualitativa nos remete ao fato de acreditarmos que os professores podem modificar-se e, também, modificar o meio em que atuam. A realidade é construída pelas pessoas, à medida que vão vivendo o seu cotidiano, ainda que, segundo Bogdan (1994) “... o possível seja negociado com base em limites inerentes à hierarquia escolar, a recursos disponíveis e às bases culturais de entendimentos” de um determinado contexto. A perspectiva da Educação Inclusiva impõe ao professor novas formas de atuação, tendo a diferença como ponto de partida e de chegada de todo o processo de escolarização.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O total de participantes da pesquisa foi de 30 professores que possuem aluno com deficiência em sala de aula, dos quais 15 são professores da Educação Básica e 15 do Ensino Superior público. Também foram participantes os 02 (dois) secretários da Educação Básica da rede estadual e da rede municipal.

3.2. UNIVERSO DA AMOSTRA

Inicialmente, busca-se conhecer onde e quantos alunos com deficiência estavam sendo atendidos nas instituições educacionais públicas, abrangendo: as escolas básicas e os cursos de graduação do Ensino Superior público, no município de Manaus.

Na Educação Básica, o levantamento do número de escolas básicas, com classes comuns, em que estavam matriculados os alunos com deficiências, foi realizado nas respectivas secretarias de educação estadual e municipal. Solicitamos dos setores responsáveis das secretarias: Gerências de Atendimento Educacional Específico – GAEE/SEDUC e do Centro Municipal de Educação Especial da SEMED, mediante ofício, relação nominal de

escolas com classes inclusivas, incluindo nome, endereço, distrito educacional, telefone, número de alunos com deficiência atendidos, tipo de deficiência, série e nível de ensino.

Constatamos a existência de 102 escolas básicas inclusivas, de ensino fundamental e médio, distribuídas em 58 da rede estadual e 44 da rede municipal. Estas escolas distribuem-se em 06 distritos educacionais: centro, centro-sul, oeste, centro-oeste, leste e norte, localizados em diferentes zonas geográficas da cidade de Manaus.

A zona rural ficou fora do estudo porque no momento do levantamento das escolas de classes regulares com alunos que apresentavam deficiência, estas não tinham nenhum aluno incluído. As escolas de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos não foram incluídas no universo pesquisado. Consideramos apenas o Ensino Fundamental e o Ensino Médio da Educação Básica.

Ao receber as informações, verifica-se, por telefone, que alguns alunos não frequentavam determinadas escolas ou tinham mudado de turno, sendo necessário checar a veracidade dos dados em cada escola, junto às secretarias escolares ou à própria direção. Após checar todos os dados, foi elaborada relação nominal de todas as escolas inclusivas, por ordem alfabética, sequenciadas em ordem numérica simples, realizando-se posterior sorteio das escolas que deveriam fazer parte da pesquisa. Após o sorteio, foi encaminhado ofício às respectivas escolas, comunicando-lhes que fariam parte da pesquisa.

Verifica-se a existência de 102 escolas básicas constituídas por salas de aula com alunos que apresentavam deficiência, das quais 58 da rede estadual e 44 da rede municipal. O total de alunos incluídos em todos os níveis e modalidades de ensino foi de 322 alunos com deficiência, distribuídos da seguinte maneira: 208 nas séries iniciais e 52 nas séries finais do Ensino Fundamental; 21 alunos no Ensino Médio; 40 na Educação de Jovens e Adultos; 01 na Educação Infantil.

No Ensino Superior público, verifica-se quantos alunos estavam matriculados nos cursos de graduação das instituições universitárias públicas do município de Manaus. Para obter os dados, solicitamos, através de ofício, junto à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a identificação de todos os alunos com deficiência, informando: nome, curso de graduação e tipo de deficiência. Este setor acadêmico

forneceu listagem eletrônica dos alunos matriculados e seus respectivos cursos, faltando a informação do tipo de deficiência, conseguido apenas com os coordenadores de cursos.

Na Universidade do Estado do Amazonas - UEA, a coleta aconteceu em vários momentos, considerando-se que a Pró-Reitoria Acadêmica não tinha nenhuma relação *a priori* dos alunos com deficiência matriculados. Procura-se a Pró-Reitoria de Extensão para saber quais alunos com deficiência participavam dos programas de apoio institucional, e esta nos forneceu uma lista incompleta, com os nomes dos alunos inseridos no programa de apoio institucional. Diante da dificuldade em coletar os dados, traçamos um plano de visitas a cada uma das secretarias de cada unidade acadêmica, até concluir todas as informações requeridas anteriormente.

No Ensino Superior, o levantamento apresentou os seguintes dados: 29 alunos na Universidade Federal e 13 na Universidade Estadual, tendo um total de 42 alunos nos cursos superiores distribuídos em 15 cursos: Administração (05); Direito (03); Normal Superior (06); Pedagogia (03); Turismo (02); Biblioteconomia (01); Serviço Social (01); História (01); Ciências Contábeis (01); Agronomia (01); Engenharia da Computação (01); Física (01); Letras (16).

Com as informações sistematizadas, elabora-se listagem sequencial numérica dos cursos de graduação das respectivas instituições. Selecionamos os cursos de forma aleatória, não intencional, em que a pesquisa se realizaria. Em seguida, envia-se ofício para cada coordenador dos cursos selecionados, informando sobre os objetivos da pesquisa e sobre a seleção prévia do curso para a pesquisa. Na oportunidade, solicita-se das coordenações relação dos professores que trabalhavam com alunos com deficiência na unidade acadêmica.

Em função do grande número de professores, num total de 333 do Ensino Básico e do Ensino Superior, o estudo utilizou a técnica de amostragem aleatória simples, não intencional, que pressupõe que a investigação seja conduzida com pequenas amostras, uma vez que, conforme Roesch (2004), esta é a forma mais simples de escolher os sujeitos da pesquisa, determinando que cada um deles tem a mesma representatividade.

Desta forma, foram selecionados: 15 professores da escola básica, representando 7,57% do universo de 198 professores, distribuídos de acordo com zonas geográficas do município de Manaus, envolvendo todos os distritos educacionais da Educação Básica

pública, quer estadual ou municipal, ficando assim distribuídas: 08 (oito) escolas estaduais e 07 escolas municipais; e 15 docentes do Ensino Superior selecionados, representando 11,11% do universo de 135 docentes, distribuídos em: 09 (nove) da universidade federal e 06 (seis) da universidade estadual. Este é um número representativo, em função de a população ser homogênea, em contraponto aos objetivos da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

O procedimento de seleção dos participantes incluiu duas etapas distintas. Procedeu-se, na primeira etapa, à seleção aleatória, não intencional, das escolas básicas e dos cursos superiores que tinham alunos com deficiência em sala de aula, que fariam parte da pesquisa. Na segunda etapa, seleciona-se os participantes nesses locais previamente selecionados, considerando os seguintes critérios: 1) estar atuando na docência em sala de aula com aluno com deficiência, com ou sem formação específica; 2) estar disposto a participar, assinando o termo de consentimento esclarecido, apresentado no início da entrevista.

Considerando que a pesquisa aconteceu em dois campos educacionais distintos: Educação Básica e Ensino Superior, descrevemos abaixo, separadamente, as formas de seleção dos participantes de cada um destes campos.

3.4 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENSINO BÁSICO

Os professores foram selecionados nas próprias escolas, sendo considerados os critérios anteriores estabelecidos. Nas escolas que tinham apenas um aluno com deficiência em classe comum, o próprio professor foi selecionado para ser um dos participantes, o que ocorreu em 02 (duas) escolas. Nas escolas básicas onde existiam mais de um aluno e/ou mais de uma turma com aluno com deficiência, foi elaborada relação nominal dos professores, em ordem sequenciada numérica simples, por ordem alfabética, procedendo-se à seleção prévia dos participantes da pesquisa, de forma aleatória, não intencional. Os participantes da escola básica foram selecionados a partir de uma relação nominal organizada pela pesquisadora com informações fornecidas pelas escolas selecionadas. Em cada escola selecionada realiza-se

reunião com os professores, com a finalidade de esclarecer os objetivos da pesquisa, momento em que o professor era convidado a participar do processo.

3.5 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ENSINO SUPERIOR

Com relação aos participantes do Ensino Superior, adota-se procedimento semelhante ao utilizado com a escola básica, anteriormente, descrito. Os coordenadores dos cursos de graduação relacionaram nominalmente os docentes dos cursos selecionados com aluno com deficiência. Recebida a relação, elaboramos uma relação em ordem sequencial simples, em ordem alfabética dos docentes e, em seguida, procedemos à seleção dos participantes da pesquisa, de forma aleatória, não intencional.

Foram também participantes da pesquisa os secretários de educação das redes estadual e municipal de ensino.

3.6 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a realização da pesquisa, optou-se pela entrevista, com um roteiro semiestruturado, elaborado para atender os objetivos desta pesquisa, por ser um instrumento que permite ir ao encontro dos respondentes, com a finalidade de obter informações sobre o objeto da pesquisa, neste caso a percepção dos profissionais que atuam na docência da inclusão educacional dos alunos com deficiência. Segundo Martins (1994), “sempre que se desejar desocultar a visão que uma pessoa possui sobre uma determinada situação, é preciso que se lance mão do recurso que a entrevista fornece”.

Para Minayo (1994), a entrevista permite dois tipos de dados: os que o entrevistador consegue com outras fontes e os que estão relacionados com o respondente, que expressam valores, atitudes e principalmente opiniões, retratando, na medida do possível, suas percepções reflexivas sobre o objetivo da pesquisa; estimula, ainda, a fala livre das experiências e das estratégias dos requerentes, no manejo de sua prática educativa referente à abordagem inclusiva.

Bogdan (1994) define entrevista “como uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais de uma pessoa, dirigida por uma das pessoas, com objetivo de obter informações sobre o outro”. No caso específico da Educação Inclusiva, a entrevista permite que os partícipes possam expressar suas convicções, seus valores e crenças a respeito dos princípios da mesma, delimitando os desafios e as perspectivas das práticas pedagógicas, além das necessidades inerentes à formação de professores.

Entre os vários tipos de organização da entrevista, optou-se por realizar um plano semiestruturado, com questões abertas e fechadas dirigidas aos professores da Educação Básica e aos docentes do Ensino Superior público, inseridos em salas de aula comuns com aluno com deficiência.

Já com os secretários de educação optamos por realizar entrevista semiestruturada que permitisse obter “resposta objetiva e direta, depois as que pedem julgamento, avaliações [...] evitando que os informantes ‘levantem barreira’ e se afastem do pretendido” (BIASOLLI-ALVES, 1998)

3.7 PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DAS ENTREVISTAS

O roteiro da entrevista foi elaborado contendo 25 questões, tanto para os professores do Ensino Básico como para os docentes do Ensino Superior. As questões abrangem: identificação das instituições e dos participantes; caracterização da sala de aula, da instituição e do aluno com deficiência atendido; caracterização dos docentes e da prática pedagógica; o projeto pedagógico e adaptação curricular; e, por último, o apoio institucional.

André (1997) orienta a elaboração do roteiro da entrevista semi estruturada, partindo de informações que facilitem a caracterização dos respondentes; depois deve-se abordar os objetivos da pesquisa em seus aspectos mais amplos, com clareza nos enunciados, linguagem adequada aos participantes, vinculando-os ao máximo com as situações vividas e relacionadas com a pesquisa.

Para Petean (1995) “a ordem das questões, a linguagem e os termos propostos devem permitir um relato flexível, dando liberdade ao sujeito para expressar suas opiniões, no ritmo e sequência que melhor lhe convier”.

A entrevista elaborada em cinco tópicos temáticos, diretamente ligados aos objetivos da pesquisa, ficando estruturada da seguinte maneira:

O tópico I refere-se à identificação da instituição e dos participantes, em que destacamos as seguintes informações: nome, idade, sexo, instituição, nível de atendimento, escola e série em que atua; se tem experiência docente com esses alunos.

O tópico II contém a caracterização dos alunos com deficiência atendidos, a escola e a sala de aula, registrando as seguintes informações: quantidade de aluno atendido pela escola, tipo de deficiência, tempo de atendimento na escola, tipos de adaptações realizadas na escola e na sala de aula: arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

O tópico III refere-se à caracterização do docente e da prática pedagógica, onde são enunciadas as seguintes questões: formação docente; tempo de experiência profissional; participação em formação específica; recursos pedagógicos adotados na classe inclusiva; como percebe o aluno com deficiência em relação aos demais colegas; como percebe os colegas em relação ao aluno.

O tópico IV trata sobre o Projeto Pedagógico e Adaptações Curriculares, registrando as seguintes informações: se a escola tem projeto pedagógico; se foram realizadas modificações para atender os alunos com deficiência; tipos de modificações; como foram elaboradas e como o participante colaborou.

O tópico V contém informações sobre a atuação das instituições educacionais, nos seguintes aspectos: existência de programa de formação continuada e complementar; que tipo de serviço de apoio foi criado para o aluno com deficiência frequentar a sala de aula.

A entrevista com os secretários utiliza-se um roteiro semi estruturado, com 11 questões, de preferência abertas, numa sequência padronizada, “que se volta para obtenção de informações (respostas curtas, concisas) sobre fatos, comportamentos, crenças, valores, sentimentos” (BIASOLI-ALVES 1998).

A entrevista elaborada numa sequência que permitisse perceber como as secretarias estão viabilizando suas propostas de Educação Inclusiva, preferencialmente a partir do que foi colocado pelos professores do Ensino Básico. Seguiu a seguinte ordem: identificação dos participantes (sexo, idade, formação, tempo no cargo); realizações na Educação Especial e na Educação Inclusiva; adequação das escolas (adaptações arquitetônica, pedagógica e atitudinal); explicitação da política inclusiva adotada.

3.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Depois do aceite dos participantes, foram marcados dia, horário e local para a realização das entrevistas, que foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada participante. Inicialmente, leram o termo de consentimento livre e esclarecido, que garantia o sigilo das informações, concordando, assinando e recebendo uma cópia-documento.

Todos foram informados acerca da possibilidade de retirar sua autorização, caso posteriormente não concordassem mais em participar e que poderiam realizá-las em qualquer momento. Todas as entrevistas foram gravadas, permitindo maior fluidez na comunicação.

Realizou-se as entrevistas com os professores da escola básica, na sua própria instituição, alguns em horário alternativo ao turno de trabalho do professor, outros no mesmo turno da turma inclusiva. Algumas entrevistas foram realizadas na sala dos professores antes ou depois do intervalo da merenda dos alunos; outras aconteceram na biblioteca ou na sala de recurso.

No Ensino Superior, algumas entrevistas foram realizadas na própria sala dos docentes do curso e outras na residência do docente, em dia e horário previamente agendado. Os ambientes resguardaram a tranquilidade necessária ao bom encaminhamento do diálogo.

Com os secretários de educação, as entrevistas foram agendadas previamente, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, sendo realizadas nos próprios gabinetes das secretarias.

Os roteiros das entrevistas serviram para nortear a conversa estabelecida, garantindo a não dispersão, estimulando o diálogo, que fluiu sem qualquer tipo de constrangimento para os envolvidos, os quais puderam se expressar sobre o tema, evidenciando o domínio prático das diversas situações vivenciadas na experiência da inclusão, demonstrando expectativas, angústias e possíveis desafios. Esta atitude é respaldada por Minayo (1994), que se refere ao instrumento da entrevista como “facilitador da abertura e da ampliação e aprofundamento da comunicação”.

Cada entrevista teve uma duração média entre sessenta a noventa minutos. As mesmas foram gravadas em gravador portátil, recebendo um código de controle e identificação, que objetivou resguardar os participantes e as respectivas instituições

educacionais. Os entrevistados tiveram a liberdade de se expressar livremente sobre as questões da entrevista, relacionando-as ao cotidiano da sala de aula e à prática pedagógica.

3.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para análise do material da pesquisa, na abordagem qualitativa, utilizou-se a análise de conteúdo, definida por Bardin (1979) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Do ponto de vista operacional, a análise do conteúdo visa atingir os significados manifestos, relacionando, em termos gerais, a estrutura semântica dos significantes, com a estrutura sociológica dos significados, de todos os enunciados coletados durante a entrevista, com objetivo de aprofundar o tema da pesquisa.

Entre as diversas técnicas de análise de conteúdo, selecionamos como proposta para a pesquisa a técnica de análise temática. Segundo Bardin (1979), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto, analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Operacionalmente, a análise de temática se organiza em três etapas distintas, porém complementares: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos ou interpretação.

- 1) Pré-Análise é o momento de organização das entrevistas, através da transcrição do material coletado, constituindo-se num corpus dinâmico e complexo. Esta etapa também é marcada pelo exaustivo domínio do material transcrito, denominada fase de leitura flutuante, em que se realiza a imersão profunda no conteúdo ou no conjunto de comunicação, relacionando-se as hipóteses iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relativas ao tema. Minayo

(1994) afirma que é o momento “[...] de se determinar a unidade de registro (palavra-chave ou frase), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos que orientaram a análise.”

As transcrições das informações obtidas nas entrevistas foram realizadas na mesma sequência em que ocorreram as entrevistas, sendo necessária uma média de quatro a seis horas para conclusão de cada transcrição. As falas foram reproduzidas, a princípio, no próprio roteiro escrito da entrevista, facilitando a visualização de cada questão. Houve o cuidado de garantir o máximo de exatidão, precisão e apresentação dos enunciados e intervalos das falas dos respondentes.

- 2) A exploração do material consiste na codificação do mesmo, a partir do recorte do texto em unidades de registros, neste caso, na definição temática que possa expressar a totalidade do tema pesquisado.

É o momento da codificação em que os dados brutos são transformados de forma organizada e "agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes ao conteúdo", segundo Bardin (1979). Pode ser realizada em três fases:

- a) a escolha das unidades de contagem (enumeração): momento de se estabelecer algumas formas de quantificação das unidades textuais. Através da frequência com que aparece uma unidade de registro, denota-se a importância. Consideram-se todos os itens de mesmo valor, e a regularidade com que cada item aparece será o que se considera mais significativo; a intensidade será medida através dos tempos do verbo (condicional, futuro, imperativo), dos advérbios de modo, adjetivos e atributos qualificativos; a direção será favorável, desfavorável ou neutra. Os polos direcionais podem ser: positivo ou negativo, bonito ou feio (critério estético), pequeno ou grande (critério de tamanho); a ocorrência é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro. Este fato nos mostra a distribuição dos elementos e sua associação.

- b) a escolha de categorias (classificação e agregação): a maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias. A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias são reflexos da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Por isso, se modificam constantemente, assim como a realidade.

Para se escolher categorias pode haver vários critérios: semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (juntar pelo sentido das palavras, agrupar os sinônimos, os antônimos), expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita).

- 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: compreende a inferência e a interpretação. A inferência se orienta por diversos pólos de atenção, que são os pólos de atração da comunicação. Numa comunicação, há sempre o emissor e o receptor, os pólos de inferência propriamente ditos, além da mensagem e o seu suporte, ou canal.

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

3.10 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi protocolado no Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, com CAAE nº 0308.0.115.000-08, tendo sido aprovado.

Os participantes receberam informações sobre a pesquisa através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que continha informações sobre os objetivos, as condições de participação, o sigilo, a importância da colaboração e as obrigações do pesquisador frente aos mesmos e, principalmente, o comprometimento com a devolução dos resultados, após a conclusão da Tese, através de artigos científicos e especializados. Também foram informados de que, em qualquer momento, poderiam suspender a autorização e estariam excluídos automaticamente da referida pesquisa. Todos os participantes concordaram e assinaram o respectivo termo, ficando com uma cópia do documento mencionado.

IV – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Será apresentada a caracterização dos professores da Educação Básica do município de Manaus e dos secretários de educação que participam desde estudo. Inicialmente, no Quadro 1, apresentamos a caracterização dos professores que participaram do estudo; no Quadro 2, a caracterização dos alunos incluídos em 2008; e no Quadro 3, a caracterização dos secretários de educação, tanto da rede estadual, quanto da municipal, responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

4.1. EDUCAÇÃO BÁSICA

Quadro 1: Caracterização dos professores da Educação Básica quanto a idade, sexo, nível de ensino em que atuam, tempo de serviço, tempo de experiência com aluno com deficiência, formação acadêmica e cursos complementares específicos para trabalhar com pessoas com deficiência.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO								
N	ID	SEX	ENSINO	INSTÂN ADM.	TEMP MAG.	TEMP/EXP INCLUSÃO	FORM. ACADÊM.	CURSOS ESPEC.
P01	43	F	Fund./séries iniciais	Estad.	15 a	01 a	Norm.Sup.	-
P02	35	F	Fund./séries finais	Estad.	10 a	01 a	História	-
P03	49	F	Médio	Estad.	24 a	01 a	Biologia	-
P04	40	M	Fund./séries finais	Estad.	15 a	01 a	Líng. Port.	Libras
P05	37	M	Médio	Estad.	10 a	01 a	Lic.Quím.	-
P06	40	F	Médio	Estad.	16 a	01 a	Líng.Port.	-
P07	35	F	Fund./séries iniciais	Estad.	08 a	01 a	Pedagogia	-
P08	30	M	Médio	Estad.	17 ^a	01 ^a	Matemática	-
P09	38	M	Fund./séries finais	Munic.	10 a	01 a	Pedagogia	-
P10	28	F	Fund./séries iniciais	Munic.	08 a	02 a	Norm.Sup.	Libras
P11	32	M	Fund./séries finais	Munic.	03 a	01 a	História	-
P12	27	F	Fund./séries iniciais	Munic.	19 a	02 a	Ciênc.Nat.	Libras
P13	40	F	Fund./séries iniciais	Munic.	12 a	02 a	Líng. Port.	Libras
P14	34	M	Fund./séries finais	Munic.	10 a	01 a	Ciênc.Nat.	-
P15	30	F	Fund./séries iniciais	Munic.	13 a	01 a	Líng. Port.	-

No Quadro 1 destaca-se que, dos 15 entrevistados, 09 (nove) eram do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino. A faixa etária dos professores do Ensino Básico que possuem turma com alunos com deficiência, situou-se entre 27 e 49 anos.

Observa-se que entre os professores entrevistados existe a predominância do sexo feminino, fato este confirmado pela Sinopse do Censo de Professores da Educação Básica (Brasil, 2008), que revela no Brasil um total de 1.988.161 professores, dos quais 366.843 são do sexo masculino e 1.621.318 do feminino; no Estado do Amazonas, de um total de 36.288 professores, 11.767 são do sexo masculino e 24.521 do sexo feminino.

De acordo com estudos de Chamon (2006), a “relação entre o ensino elementar e o trabalho feminino tem sido considerada como um fato 'natural' nos mais diferentes contextos e segmentos sociais em todo o mundo ocidental”. Tal fato foi confirmado pela pesquisa de Cook; Boe (1995), apud Mendes (2009), que evidencia nos EUA um percentual de 87% de mulheres na atividade docente na escola comum, especialmente no Ensino Fundamental.

Louro (2000) destaca que a inserção da identidade feminina na profissão do magistério, na história da educação brasileira, passou a ser mais significativa, quando a escola deixou de atender apenas a elite dominante, formada por meninos brancos, para atender meninos de outras origens e etnias, além das meninas. Este processo de massificação da escolaridade em nosso país se intensificou no início do século XX .

Dos entrevistados, 11 professores atendem o Ensino Fundamental, distribuídos: 06 (seis) nas séries iniciais, 05 (cinco) nas séries finais e 04 (quatro) no Ensino Médio. Destes, 08 (oito) estão na rede estadual e 07 (sete) na rede municipal.

Percebe-se neste estudo que a maioria dos professores atua no Ensino Fundamental, demonstrando, talvez, a concentração de alunos com deficiência em classes regulares neste nível de ensino ou a insuficiência de vagas no Ensino Médio do Município de Manaus.

Quanto à formação acadêmica, observamos, no Quadro 1, que todos possuem nível superior, sendo: 04 (quatro) com Licenciatura em Língua Portuguesa; 02 (dois) Licenciatura em Ciências Naturais; 02 (dois) Licenciatura em História; 02 (dois) Pedagogia; 02 (dois) Normal Superior; 01 (um) Licenciatura em Biologia; 01 (um) Licenciatura em Química; 01 (um) Licenciatura em Matemática.

Estes dados corroboram os encontrados no estudo de Reganhan; Braccialli (2008), realizado nas escolas de Educação Básica do Município de Marília/SP, onde 8,7% dos professores ainda não possuíam formação superior e 91,3% tinham formação neste nível.

Este resultado foi diferente dos encontrados por Vianna (2005), cujo estudo foi realizado nas escolas públicas de Ribeirão Preto/SP, onde somente 04 (quatro) dos 19 (dezenove) professores tinham curso superior. Observamos que nestes estudos não existe nenhum relato sobre programa específico de formação, ficando a responsabilidade pela formação de nível superior a cargo do próprio educador.

Este dado pressupõe que a formação em nível superior, quando bem desenvolvida, possibilita uma melhor preparação do professor para responder aos desafios do cotidiano escolar. É importante que o profissional da educação seja capaz de romper com práticas tradicionais e possa contribuir com a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

O fato de que todos os professores, deste estudo, apresentarem curso superior talvez deve-se ao fato de que, a partir da Lei nº 9394/96, recursos foram garantidos para a formação dos professores, assegurados inicialmente pelo FUNDEF - Lei nº 9.242/96 e, posteriormente, pelo FUNDEB - Lei nº 11.494/07, que disciplinou recursos para a melhoria da Educação Básica, incluindo a formação de professores. Em Manaus, os sistemas educacionais, municipal e estadual, incentivaram os professores que não tinham curso superior a ingressarem nos cursos de licenciaturas, principalmente dos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, através de programas especiais de formação superior de professores em serviço, em parceria com as universidades públicas, sendo muitos professores beneficiados. Vale ressaltar que a Universidade do Estado do Amazonas - UEA surge em 2001 e entre as suas finalidades destaca-se a de formação de professores, principalmente no interior do referido Estado, expandindo-se por todos os municípios.

Com relação à formação nos cursos de graduação, 11 professores não tiveram nenhuma formação sobre a Educação Especial ou Inclusiva; 04 (quatro) tiveram apenas uma disciplina sobre este campo de conhecimento.

Observa-se nas instituições investigadas que os professores, dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, tiveram apenas uma disciplina no currículo acadêmico, intitulada Educação Especial. Estes são cursos específicos de formação de professores, voltados para as séries iniciais. Tais dados se diferenciam dos encontrados por Braga (2009). Os demais professores das licenciaturas dizem que não recebem nenhuma informação durante o curso e, nos cursos de bacharelado, a situação é a mesma.

Verifica-se, no Quadro 1, que os professores da Educação Básica tinham de 03 a 24 anos de experiência profissional. Dado este que nos permite inferir que a maioria dos professores apresenta um tempo de experiência docente, podendo contribuir e desempenhar com qualidade a prática docente.

Em relação aos 15 participantes do estudo, somente 04 (quatro) realizaram curso de atualização em Libras, dos quais 02 (dois) com Licenciatura em Língua Portuguesa. Espera-se que os mesmos, possam contribuir com a abordagem bilíngue prevista na legislação.

Com relação à educação continuada, pode-se constatar que os professores deste estudo não deram continuidade em sua formação, com cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, o que permitiria enveredar, também, pelo campo da pesquisa científica e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

Este fato revela a falta de compromisso, dos sistemas educacionais, com a educação continuada dos professores e/ou a falta de condições financeiras, por parte dos professores, para pagar cursos de pós-graduação ou até mesmo a falta de tempo para frequentar os cursos, devido à carga horária de trabalho exaustiva e, muitas vezes, desenvolvida em ambos os sistemas estadual e municipal ou mesmo na rede particular de ensino.

O Quadro 1 apresenta, ainda, o tempo de experiência dos professores da Educação Básica com alunos com deficiência. Dos 15 participantes, a maioria (12) teve a primeira experiência docente com alunos com deficiência, no ano da coleta deste estudo; e 03 (três) deles estavam no segundo ano de trabalho com aluno com deficiência, nas classes comuns. Este fato mostra que a maioria dos professores da Educação Básica tem pouca experiência com alunos com deficiência, o que talvez possa dificultar o relacionamento e aprendizagem. Podemos supor que professores com mais experiência favoreceriam o processo de inclusão.

O estudo de Reganhan; Braccialli (2008) também considera que 61,7% dos professores da pesquisa atuam com os alunos com deficiência há menos de um ano; 33,8% há mais de um ano; e 4,5% há mais de dois anos com alunos com deficiência, em classes regulares da Educação Básica do Município de Marília. Este resultado pode ser um indicativo de que as escolas estão procurando atender as necessidades dos alunos e podem caracterizar-se como escolas inclusivas.

Muitos autores, (FALEIROS, PARDO, 2003; KASSAR, 2003; BEYER, 2006; BAPTISTA, VASQUES; 2006) relatam estudos sobre experiências docentes com alunos com deficiência em classes regulares, nos seus limites e possibilidades que, talvez, possam auxiliar

na descoberta de uma nova prática pedagógica, principalmente para os que estão iniciando esta atividade.

Quadro 2: Caracterização dos alunos da Educação Básica, com deficiência, atendidos nas classes comuns do ensino regular.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO						
Nº	ID	SEX	NÍVEL DE ENSINO	SÉRIE	ALUNOS C/DEF.	TIPO DE DEF.
P1	12	F	Fund./séries iniciais	4 ^a	01	DV
P2	15	M	Fund./séries finais	6 ^a	01	DV
P3	18	M	Médio	1 ^a	01	DA
P4	17	M	Fund./séries finais	9 ^a	01	DA
P5	16	M	Médio	1 ^a	01	DF
P6	19	F	Médio	1 ^a	01	DA
P7	14	M	Fund./séries iniciais	4 ^a	01	DV
P8	20	F	Fund./séries finais	6 ^a	01	DA
P9	15	F	Fund./séries finais	6 ^a	01	DA
P10	09	M/F	Fund./séries iniciais	2 ^a	02	DM
P11	16	F/M	Fund./séries finais	6 ^a	02	DA
P12	15	F	Fund./séries iniciais	5 ^a	01	DV
P13	09	M	Fund./séries iniciais	2 ^a	01	DF
P14	17	F/M	Fund./séries finais	9 ^a	02	DA
P15	13	M	Fund./séries iniciais	5 ^a	01	DA

- Os professores P01; P11; P14 possuem dois alunos cada

Pode-se observar, no Quadro 2, que a idade dos alunos com deficiência incluídos na Educação Básica variou de 9 a 20 anos.

Observa-se que alguns alunos com deficiência, atendidos na Educação Básica, podem compor o quadro de alunos que estão fora da faixa etária. A pesquisa não conseguiu verificar quando estes alunos ingressaram na escola regular, considerando que esta informação concentra-se nas secretarias das escolas, mais especificamente nas fichas individuais de cada aluno, informação que não foi passada para os professores do estudo. Esta situação pode revelar que o ingresso aconteceu de maneira tardia, pois alguns alunos ingressam inicialmente na escola especial ou são reprovados mais de uma vez no ensino regular, comprometendo a conclusão do nível de ensino, que acontece muitas vezes muito tempo depois do previsto.

O fracasso escolar no sistema educacional brasileiro tem provocado crescente demanda com distorção idade-série, reproduzindo-se constantemente num sistema injusto e excludente dos grupos tradicionalmente marginalizados. Ferreira (2006) aponta que os exames de desempenho acadêmico têm revelado que entre 40% a 50% dos alunos da 4^a série do Ensino Fundamental não sabem ler. Esta situação não é diferente daquela do aluno com deficiência.

O Quadro 2 apresenta ainda um dado significativo: dos 15 alunos, 11 estão no Ensino Fundamental e 04 no Ensino Médio.

Este dado pode revelar o afunilamento do sistema educacional brasileiro, seja para pessoa com ou sem deficiência. Observa-se, no estudo, que o maior número dos alunos com deficiência está no Ensino Fundamental – 11 alunos; e apenas 04 alunos no Ensino Médio. Fato este evidenciado no Quadro 5. É necessário acabar com as barreiras que dificultam a permanência do aluno na escola e a conclusão com sucesso precisa ser uma garantia de cidadania.

Em relação ao sexo dos alunos incluídos, o Quadro 2 aponta que 11 são do sexo masculino e 07 do sexo feminino.

Observa-se, ainda, na Educação Básica, que o número de alunos com deficiência, do sexo masculino, é maior que o de alunos do sexo feminino, imprimindo a mesma tendência da Educação Especial. Pietro (2006), referindo-se à pesquisa “Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular – (1997-2001)”, aponta que dos 310 alunos com deficiência, no ano de 1997, atendidos nas salas de atendimentos aos portadores de necessidades especiais, 204 eram meninos e 106 meninas e, no ano de 2001, 68 alunos continuavam com este atendimento, sendo 44 meninos e 24 meninas. A autora constata que no quadro encontrado no início do estudo, continuava existindo a predominância no atendimento do sexo masculino. Entre os critérios levantados para o encaminhamento para a sala de atendimento de alunos com deficiência mental, apresentados por Pietro sobre esta predominância, está possivelmente o fato “de os meninos, mais do que as meninas, por apresentarem comportamentos tidos como não adequados aos padrões escolares, venham a ser, com maior frequência, encaminhados a esse atendimento, sem que apresentem qualquer tipo de deficiência mental”.

Na pesquisa apresentada por Mendes; Lourenço (2009) intitulada “Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais”, realizada numa cidade do interior de São Paulo, a partir do cadastro de alunos encaminhados para o atendimento especializado, no período de 2001/2005, os autores constataram que 66,1% das fichas do cadastro se referiam ao sexo masculino, enquanto 33,9% a crianças do sexo feminino.

A análise não poderia deixar de destacar que na Conferência de Educação para Todos (1990), na Tailândia e na Conferência de Dakar (2000), patrocinada pela UNESCO, encontramos entre as principais metas a eliminação de qualquer discriminação existente entre

gênero, etnia, opção religiosa; portanto, incluir todas as pessoas em idade escolar nos respectivos sistemas educacionais, principalmente às meninas.

Diante do exposto, verifica-se que os resultados merecem ser aprofundados com pesquisas relacionadas ao atendimento educacional de gênero de crianças e jovens com deficiência.

Quanto ao tipo de deficiência, 09 (nove) apresentam deficiência auditiva; 05 (cinco) apresentam deficiência visual; 01 (um) apresenta deficiência física e 02 (dois) com deficiência mental.

Percebe-se que a maior parte do atendimento refere-se a alunos com deficiência sensorial auditiva 09 (nove), seguida pela visual, 05 (cinco); depois aparecem os alunos com deficiência física, 02 (dois) e, também, com deficiência mental, 02 (dois). Destacamos que os dados do diagnóstico levantados pelo estudo podem evidenciar que muitos alunos com outros tipos de deficiência: Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Psicótico, Condutas Típicas, Deficiência Múltipla; Altas Habilidades/Superdotados não estão na escola regular. Estes ou não foram diagnosticados; ou estão nas escolas especiais, ou, o mais agravante: muitos estão provavelmente fora da escola, quer regular ou especial. O Censo Escolar 2008, no Amazonas, identifica a matrícula de 4.137 alunos.

Estes dados diferenciam-se do atendimento que acontece no Município de Ribeirão Preto/SP em 2008, citado por Souza (2010), que apresenta na matrícula do Ensino Fundamental: deficiência mental (58%); Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Psicótico (14,5%); deficiência visual (9,5%); deficiência auditiva (6%); deficiência física (5%); condutas típicas (3,7%); deficiência múltipla (2%); altas habilidades/superdotados (0,2%) e, no Ensino Médio, apresentam-se: deficiência física (25%); deficiência mental (16%); deficiência auditiva (16%); Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Psicótico (14,3%); condutas típicas (12,5%); deficiência visual (7,2%); deficiência múltipla (1,8%).

Quadro 3: Caracterização dos secretários de educação, da rede estadual e municipal, da cidade de Manaus, destacando-se idade, sexo, instância administrativa, formação acadêmica e tempo no cargo.

Quadro 3 - Caracterização dos Secretários de Educação					
N	Id	Sex	Instân/Adm.	Formação Acadêmica	Tempo no Cargo
SE	58	M	E	Filosofia	04 anos
SM	57	M	M	Engenharia Elétrica	03 meses

Observa-se que os participantes são do sexo masculino, com idades aproximadas, estando o secretário estadual com 58 anos e o municipal com 57 anos. Ambos têm formação acadêmica diferenciada, filosofia e engenharia elétrica, e período no cargo também diferente, o primeiro com 04 (quatro) anos e o segundo com 03 (três) meses.

Pelas informações acima, pode-se constatar a disparidade com relação à formação acadêmica dos secretários, principalmente do secretário municipal. A natureza da escolha para cargo de confiança, prerrogativa do chefe do executivo, é muitas vezes distante dos anseios dos profissionais da educação e serve de indicativo quanto à política adotada, ora com mais ênfase no setor pedagógico ora com ênfase apenas burocrático-administrativa. Segundo Nogueira (2006), “sua origem seria, mais do que organizacional, ligada ao paradigma político enraizado na vida pública brasileira, simbolizado nos conceitos de *cargo de confiança* e *homem de confiança*”. (grifo do autor). Percebemos que a escolha é mais autoritária do que ética.

Outro detalhe que chama atenção é o período de tempo no cargo, como afirmou o próprio secretário municipal “o período de três meses não é suficiente para implantação de políticas necessárias nas escolas municipais, mas apenas para descobrir os problemas e as pendências para começar a traçar novas linhas de ação”. Um dos problemas do sistema educacional, estadual ou municipal, é a descontinuidade das políticas públicas, acarretando mais retrocessos que avanços.

Marques (2007) confirma esta situação ao posicionar-se, dizendo: “a falta de descontinuidade das políticas públicas é um fator preocupante no desenvolvimento da educação no Estado do Amazonas. Geralmente, são ações desarticuladas, isoladas, consideradas prioridades dos que estão no poder, porém não refletem as necessidades reais da sociedade”.

4.2. ENSINO SUPERIOR

Serão apresentadas, respectivamente, no Quadro 4, a caracterização dos docentes que participaram do estudo e, no Quadro 5, a caracterização dos alunos que estavam incluídos em 2008.

Quadro 4: Caracterização do perfil dos docentes do Ensino Superior, participantes desta pesquisa: idade, sexo, cursos de graduação em que atuam, instância administrativa, tempo de serviço, tempo de experiência com aluno com deficiência, formação acadêmica e cursos complementares para atendimento de aluno com deficiência em sala de aula.

QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR								
N	ID	SEX	CURSO	INST. ADM	TEMP DE DOC.	TEMPO/EXP INCLUSÃO	FORM. ACADÊM	CURSOS ESPEC.
D1	45	F	Pedagogia	Federal	17 a	01sem.	Pedagogia	-
D2	40	M	Eng. da Comp.	Federal	15 a	01sem.	Eng. da Comp.	-
D3	38	M	Direito	Federal	12 a	01sem.	Direito	-
D4	35	F	Letras	Federal	10 a	01sem.	Letras	-
D5	50	M	Ciências Agrárias	Federal	18 a	01sem.	Ciências Agrárias	-
D6	49	M	Contabilidade e	Federal	20 a	01sem.	Contabilidade	-
D7	46	M	Administração	Federal	16 a	01sem.	Administração	-
D8	50	F	Letras	Federal	23 a	01sem.	Letras	-
D9	47	F	Pedagogia	Federal	20 a	1sem.	Pedagogia	-
D10	34	M	Pedagogia	Estadua l	06 a	01 sem.	Pedagogia	-
D11	38	F	Administração	Estadua l	06 a	01sem	Administração	-
D12	40	F	Turismo	Estadua l	08 a	01sem.	Turismo	-
D13	45	M	Administração	Estadua l	10 a	01sem	Administração	-
D14	33	M	Direito	Estadua l	05 a	01sem	Direito	-
D15	29	F	Normal Superior	Estadua l	03 a	01sem.	Pedagogia	-

O Quadro 4 mostra que dos 15 docentes participantes 09 (nove) são da universidade federal e 06 (seis) da universidade estadual. Os dados demonstram que a universidade federal, por ser a mais antiga instituição de Ensino Superior no Município de Manaus, já consolidou muitos cursos oferecidos e, também, atende mais alunos com deficiência, ao contrário da universidade estadual, que é uma instituição com atuação concentrada mais no interior do estado, atendendo um pequeno número de alunos com deficiência.

Em relação ao sexo, temos 08 (oito) do sexo masculino e 07 (sete) do sexo feminino. Diferentemente da Educação Básica, existe a predominância no Ensino Superior de docentes do sexo masculino.

O Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2008) confirma esta predominância, registrando na rede pública do Estado do Amazonas um total de 5.041 docentes, dos quais 2.710 (53,7%) são do sexo masculino e 2.331(46,3%) do sexo feminino.

O Quadro 4 apresenta a faixa etária dos docentes que possuem alunos com deficiência no Ensino Superior, situando-a entre 29 a 50 anos. Observamos que a maturidade poderia ser um indicativo para garantir o sucesso de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação ao tempo de serviço dos docentes, no magistério superior, observa-se que o mesmo se situa entre 03 anos e 23 anos. Acredita-se que o amadurecimento na docência fortaleça a prática pedagógica destes docentes no Ensino Superior, tornando-os capazes de modificar suas práticas de ensino para atender os alunos com ou sem deficiência.

Para Canário (2000), a experiência na formação dos professores não pode confundir a aprendizagem como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. “Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência o que, frequentemente, só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência.”

O Quadro 4 indica o tempo de experiência dos docentes com alunos com deficiência. Todos os participantes do estudo, 15 docentes, informam que tiveram apenas 01 (um) semestre de experiência, equivalente há um semestre letivo. Todos informam ainda, que atuam no mesmo curso de formação. E, também, nenhum tinha curso específico para este atendimento, bem como não receberam nenhuma orientação para trabalhar no processo de ensino e de aprendizagem com estes alunos.

Estudos (ADAMUZ, 2002; LEITE, 2003) indicam que os profissionais da educação, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, relatam suas angústias, incertezas e dúvidas em relação ao atendimento do aluno com deficiência em sala de aula.

Com relação ao tipo de graduação dos docentes que participaram deste estudo, 13 pertencem à área de Humanas (Pedagogia, Letras, Normal Superior, Administração, Contabilidade, Direito e Turismo); 01 (um) é da área de Exatas (Engenharia da Computação e 01 (um) da área Biológica (Ciências Agrárias).

Verifica-se a diversidade de cursos que atendem alunos com deficiência, constituindo-se num desafio tanto para os docentes, quanto para os alunos e funcionários das instituições, que também são responsáveis pelo processo de formação de todos os alunos e, principalmente, daqueles com deficiência.

Quadro 5: Caracterização dos alunos com deficiência atendidos pelos participantes docentes do Ensino Superior público, quanto a idade, sexo, curso de graduação, período acadêmico, tipo de deficiência e quantidade de alunos com deficiência atendidos.

QUADRO 5 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR						
Nº	ID	SEX	CURSO DE GRAD.	PERÍO/ ANO	ALUNOS C/ DEF.	TIPO DE DEF.
D 1	23	F	Pedagogia	8º per.	01	DV
D 2	25	M	Eng. da Comp.	6º per.	01	DF
D 3	26	M	Direito	4º per.	01	DV
D 4	22	F	Letras	4º per.	01	DA
D 5	30	M	Ciênc. Agrárias	6º per.	01	DA
D 6	28	M	Contabilidade	4º per.	01	DF
D 7	23	M	Administração	2º per.	01	DA
D 8	24	F	Letras	4º per.	01	DA
D 9	29	M	Pedagogia	6º per.	01	DV
D10	26	F	Pedagogia	1º ano	01	DA
D11	31	F	Administração	1º ano	01	DV
D12	26	F	Turismo	3º ano	01	DA
D13	23	M	Administração	2º ano	01	DV
D14	25	M	Direito	4º ano	01	DV
D15	27	F	Normal Superior	3º ano	01	DA

Observa-se no Quadro 5 que a idade dos alunos com deficiência incluídos nos cursos de graduação do Ensino Superior público variou entre 22 a 31anos.

Percebe-se que o ingresso no Ensino Superior é mais tardio que de outros alunos, talvez pelo fato de não encontrarem as condições materiais de acesso plenamente estruturadas nas instituições de estudo. A pouca ênfase em programas ou projetos institucionais que favoreçam o ingresso, como cotas e exames específicos, tanto na universidade federal quanto na estadual, do referido ensino, comprova esta realidade.

Dentre os cursos de graduação, destacamos que 06 (seis) alunos com deficiência pertencem a cursos de licenciatura: 03 (três) em Pedagogia; 02 (dois) em Letras; 01 (um) em Normal Superior. Os demais, 09 (nove) estão cursando bacharelado: 01 (um) em Ciência da Computação; 01 (um) em Ciências Agrárias; 01(um) em Turismo; 01 (um) em Contabilidade; 03 (três) em Administração e 02 (dois) em Direito.

Os alunos com deficiência no Ensino Superior revelados pela pesquisa estão assim distribuídos: 07 (sete) são do sexo feminino e 08 (oito) do sexo masculino.

Quanto ao tipo de deficiência que apresentam 07 (sete) são alunos com deficiência auditiva; 06 (seis) com deficiência visual; 02 (dois) com deficiência física. Percebemos no estudo a ausência de alunos com deficiência mental.

Talvez este fato aconteça, como afirma Capellini (2001) apud Vianna (2005), pelo baixo rendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os alunos com deficiência mental, inseridos nas escolas regulares. Esta afirmação é corroborada por Mori (2003) que, em seus estudos realizados com os deficientes mentais também inseridos em classes regulares, observa que os mesmos apresentavam atrasos em relação aos conteúdos acadêmicos.

Os dados apresentados acima diferem dos apresentados por Thoma (2006), sobre a inclusão no Ensino Superior, no período de 2004 e 2005, nas universidades do COMUNG – Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas Mapeando os acadêmicos em situação de inclusão nestas instituições, o autor encontrou: 62 alunos com deficiência auditiva; 56 com deficiência física ou motora; 21 com deficiência visual; 05 com dificuldades de aprendizagem (dislexia; déficit de memória; TDAH; 03 com condutas típicas (autismo) ou sofrimento psíquico (depressão).

Outro fato a ser considerado é o de que, no município de Manaus, onde foi realizado o estudo, apenas 02 (dois) alunos com Síndrome de Down estavam classes regulares do Ensino Fundamental. Provavelmente, a grande maioria dos alunos com deficiência mental continua frequentando escolas especializadas ou classe especial, sem qualquer perspectiva de desenvolvimento intelectual e avanço na escolarização.

V - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados referentes à percepção dos professores e dos secretários de educação, estadual e municipal, quanto às adaptações realizadas para receber os alunos com deficiência; a inserção destes na sala de aula; o apoio institucional; o projeto pedagógico e a formação dos professores

ADAPTAÇÃO ARQUITETÔNICA

Com relação às adaptações arquitetônicas, na Educação Básica, dos 15 professores entrevistados, 13 relatam que as escolas onde trabalham não fizeram nenhum tipo de adaptação arquitetônica para receber os alunos com deficiência.

“A escola não recebeu nenhuma mudança nas instalações físicas”. (PE5)

“Está faltando tudo para adequar a escola a uma nova estrutura física.” (PM12)

“[...] é preciso garantir modificações na estrutura física para que as pessoas com deficiência possam circular sem dificuldade; a escola não está adequada às normas de acessibilidade”. (PM13)

Somente dois professores relatam que a sua escola recebeu algum tipo de adaptação arquitetônica.

“A Escola já tinha algumas adaptações arquitetônicas. Temos: rampa de acesso em toda a escola, banheiros adaptados e as portas das salas são todas amplas, possibilitando a entrada de cadeira de roda.” (PE1)

“O prédio está adequado com relação à acessibilidade: banheiros masculinos e femininos adaptados para a entrada de cadeira de roda; as rampas e corrimãos estão por toda a escola e as portas da sala de aula são amplas “. (PM14)

Com relação às adaptações na estrutura física das escolas, os 02 secretários confirmam a necessidade de se adaptar, arquitetonicamente, a maioria das escolas públicas.

“Este é um desafio que precisa ser equacionado pelo poder público o quanto antes. Temos ainda um desafio muito grande a enfrentar; a maioria das escolas precisa de reformas em sua estrutura física, principalmente as adaptações arquitetônicas”. (SE)

“Encontramos uma rede física bastante deteriorada; muitas escolas precisam de reforma física e pelo que pude verificar são poucas as que estão de acordo com a lei da acessibilidade”. (SM)

Fica evidente a ausência de modificações na estrutura física das escolas básicas públicas da cidade de Manaus; fato relatado tanto pelos professores quanto pelos secretários. Estes resultados corroboram os dados do MEC/INEP (2006), indicadores de que, no Estado do Amazonas, dos 5.156 estabelecimentos de ensino, 95% não receberam nenhuma modificação arquitetônica. Destes, apenas 116 (2%) possuem dependências e vias adequadas e 176 (3%) sanitários adaptados.

Em relação às adaptações arquitetônicas realizadas nas duas escolas que foram relatadas pelo professores, fica evidente que são adaptações voltadas para deficientes físicos. Adaptações arquitetônicas necessárias para que os deficientes visuais possam circular no espaço acadêmico não foram relatadas. Ou elas não existem ou os professores não conseguem reconhecê-las.

Manzini; Audi (2007) construíram um protocolo específico para o desenvolvimento de análises das estruturas físicas das escolas. O uso de um protocolo padronizado permite que qualquer profissional consiga avaliar as características de acessibilidade do espaço escolar. De acordo com os autores, avaliar as características do meio físico e efetuar a reestruturação deste espaço exige “um processo de interação entre arquitetos, pedagogos e a comunidade escolar, incluindo alunos com ou sem deficiência”. Afirmam que “a função do espaço arquitetônico público é que todas as pessoas possam utilizá-lo com segurança e autonomia, independentemente das habilidades individuais.”

Em relação ao Ensino Superior Público do município de Manaus, 13 docentes participantes da pesquisa relatam que nos prédios das instituições em que trabalham há as adaptações arquitetônicas, que asseguram a acessibilidade dos alunos com deficiência.

“...com relação ao prédio novo, temos rampas com corrimãos de acesso e banheiros adaptados, salas de aula amplas, que já tinham sido previstas no projeto de ampliação das instalações”. (DF3)

“Os blocos de sala de aula receberam as rampas para facilitar o acesso dos alunos, os banheiros receberam adaptações, os corredores externos e internos de acesso às dependências administrativas e acadêmicas, como sala de aula e laboratórios, receberam piso sem obstáculo”. (DF6)

“O prédio da faculdade foi reformado e adaptado para receber todas as pessoas, principalmente os alunos com dificuldade de locomoção”. (DE8)

Pelos relatos dos participantes, percebe-se que houve uma preocupação das duas instituições públicas de Ensino Superior em adaptar os prédios existentes e projetar as adaptações nos novos prédios. Embora os relatos salientem adaptações próprias para os deficientes físicos, apontam também adaptações que beneficiam os deficientes visuais, como

por exemplo, “*pisos sem obstáculo*”. Fica evidente a diferença de ação em relação à acessibilidade das escolas da rede básica e da universidade pública de Manaus.

A questão das barreiras arquitetônicas no Ensino Superior tem sido discutida na literatura por Emmel; Castro, 2003; Manzini et al., 2003; Rodrigues, 2004; Bittencourt et al., 2004. Estes autores apontam a necessidade de redução das barreiras arquitetônicas, visando promover a integração de pessoas com deficiência em ambientes acadêmicos no Ensino Superior, advertindo que, “na presença de barreiras, a qualidade dos serviços prestados está comprometida e a legislação brasileira desrespeitada, sendo necessário, então, reconhecer os direitos legítimos e legais da acessibilidade para que possam ocorrer as mudanças”.

Estes estudos (EMMEL & CASTRO, 2003; MANZINI, et al., 2003; BITTENCOURT et al, 2004) têm evidenciado as barreiras arquitetônicas ainda existentes nos prédios das universidades e as necessárias adaptações físicas nestes espaços educativos, revisitando o conceito de acessibilidade no sentido de beneficiar a todos e não apenas os alunos com deficiência. “Um espaço construído, quando acessível a todos, é capaz de oferecer oportunidades iguais a todos os usuários”.

Rodrigues (2004) apud Lamônica et al (2008) salienta que as barreiras arquitetônicas “têm de ser vistas não somente como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios”.

ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Além das adaptações arquitetônicas, os participantes da pesquisa relatam a realização de adaptações curriculares, compreendendo adaptações tanto no material pedagógico como no processo de aprendizagem e ensino, bem como adaptação atitudinal. As adaptações incluíram, também, apoio institucional, projeto pedagógico e formação de professores.

ADAPTAÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO

Dentre os 15 professores da Educação Básica que participam do estudo, 08 relatam a aquisição, pela escola, de material pedagógico para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

“...solicitamos a transcrição dos livros didáticos em Braille e alguns exercícios são transcritos também em Braille”. (PE01)

“...exercícios através da cópia ampliada do livro.. além da utilização de lupa que aumenta o tamanho diversas vezes do material.”. (PE02)

“...aqui na escola solicitamos alguns materiais didáticos como livro de literatura infantil em Braille ou em áudio da Biblioteca Estadual Braille”. (PM12)

Com relação às adaptações do material pedagógico, os secretários de educação reconhecem que oferecem alguns serviços de apoio à aprendizagem além de material adaptado para alunos com deficiência visual.

“[...] transcrições de livros didáticos; alfabetização em Braille, cursos de LIBRAS para professores e alunos;[...] estamos implantando Salas de Recursos em nossas escolas estaduais”.(SE)

“[...] como transcrição em Braille dos livros didáticos, ampliação de materiais para os alunos com baixa visão, soroban, material em alto relevo”. (SM)

Pode-se constatar pelos relatos dos participantes da Educação Básica, professores e secretários, que as adaptações dos materiais pedagógicos estão restritas ao atendimento do aluno com deficiência visual, não existindo nos depoimentos nenhuma referência aos alunos com deficiência auditiva, física ou mental.

Njoroge (1994) apud Oliveira (2002) salienta que é preciso auxiliar os estudantes com visão subnormal a alcançarem a utilização máxima de sua visão, com a maior quantidade de adaptações. Entretanto, o professor que tem em sua sala um aluno com deficiência não deve limitar a criatividade e a utilização de recursos pedagógicos, mobiliário adaptado e as estratégias adequadas que motivam sua vontade de aprender.

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na Educação Especial de pessoas deficientes, principalmente dos alunos com deficiência visual”. A manipulação de diferentes materiais auxilia no desenvolvimento da percepção tátil, favorecendo a discriminação de detalhes e facilitando a aquisição do conhecimento escolar.

Em relação às universidades públicas, todos os 15 docentes relatam que elas não possuem nenhum material pedagógico adaptado.

“A Biblioteca não possui nenhum livro adaptado para o atendimento do aluno com deficiência visual (DE13);[...] o apoio material específico é fundamental para a aprendizagem do aluno”. (DF03)

“... não temos nenhum recurso didático específico para trabalhar com esse aluno que apresenta deficiência auditiva (DE10); [...] faltam gravador, fitas cassetes e monitores para acompanhá-lo em todas as atividades realizadas na faculdade, ” (DF05)

“Falta na minha sala intérprete em LIBRAS para facilitar a comunicação com o aluno e dele com todos que frequentam o mesmo ambiente acadêmico (DE12);[...] aqui, nenhum docente, funcionário ou aluno domina a língua de sinais”. (DF08)

A ausência de recursos didáticos adaptados, no Ensino Superior, relatada pelos docentes do município de Manaus, pode ser considerada como um dos fatores que dificultam o processo de aprendizagem, sendo necessário que o próprio aluno realize sua adaptação, acomodando-se ao ambiente e não no sentido inverso.

É provável que este fato se repita em outras instituições de ensino nas diferentes regiões do país, uma vez que a acessibilidade é frequentemente entendida como adaptações físicas.

Contrapondo-se ao estudo de Costa et al (2010) investigou junto ao alunos deficientes visuais de um curso superior a distância, de uma instituição de ensino do Paraná, os recursos tecnológicos utilizados por eles. Os alunos com deficiência destacam os pontos relevantes de estudar no Ensino Superior a distância, com o material de aula adaptado ao aluno com necessidade especial, acesso às tecnologias de informação e comunicação e as avaliações no ambiente virtual de aprendizagem. Além deste material, há os recursos tecnológicos utilizados pela instituição: o CD digital, permitindo fazer a leitura dos livros através do *Software Jaws e DOSVox*, facilitando o sucesso dos alunos em sua formação.

ADAPTAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Com relação às adaptações no processo de aprendizagem, dos 15 professores da Educação Básica, 10 relatam que

“... a avaliação da aprendizagem, em alguns momentos, foi alterada, passando a ser realizada oralmente para todos os alunos e, em particular, para o aluno com deficiência”. (PE08)

“... a prova foi transcrita em Braille e a correção foi realizada por mim (professor) e pelo professor itinerante”. (PM12)

“Passei a utilizar o soroban no ensino da matemática também com os demais alunos” (PE01)

Verifica-se que dois depoimentos concentram-se em adaptações realizadas pelos professores no processo de avaliação; e a outra fala se concentra no aspecto metodológico, visando provavelmente à melhoria na aquisição dos conhecimentos dos alunos atendidos, principalmente daqueles com deficiência.

Os estudos de Bruno (2007) mostram que houve melhora significativa no desempenho global das crianças avaliadas, com adoção de procedimentos de mediação e ajuda para compensação das dificuldades. A organização do ambiente, adaptação dos recursos e materiais foram elementos decisivos e incontestáveis para o êxito nas atividades. Evidenciam, ainda, a necessidade de uma avaliação educacional mais abrangente, que atenda as necessidades específicas e identifique as necessidades educacionais especiais das crianças com baixa visão e múltipla deficiência.

Cabe então, ao professor, papel fundamental nesse processo em construção, pois a essência da atividade pedagógica é a de favorecer a aprendizagem, diagnosticando permanentemente os avanços e as dificuldades encontradas nesse percurso.

Outro aspecto relevante dos depoimentos acima mencionados é a utilização, por parte do professor, de um determinado recurso didático específico, mais especificamente do soroban, com todos os alunos da turma, no ensino da matemática.

Observa-se que o processo de inclusão beneficia todos os envolvidos no processo de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento tanto do professor quanto dos alunos, de modo geral, e não apenas dos alunos com deficiência. Para alguns autores como Stainback e Stainback (1999), a inserção de alunos com deficiência nas classes regulares beneficia os alunos, com ou sem deficiência, enriquecendo-os mutuamente; desafiam os professores a buscarem recursos didáticos e metodológicos que facilitam a aprendizagem de todos os seus alunos, ou seja, todos ganham com o processo de inclusão.

No Ensino Superior, as adaptações no processo de aprendizagem se fazem ora por iniciativa do docente ora pela própria iniciativa dos alunos com deficiência, na opinião de 05 dos docentes participantes.

“[...] procuro atender o aluno na sala de aula ou quando sou procurado pelo mesmo para tirar dúvidas ou dar algum esclarecimento” (DE13)

“[...] durante as aulas, procuro me posicionar sempre próximo do aluno (com deficiência) para que ele possa gravar toda a explicação e ao final da aula sempre pergunto ao próprio aluno se ele tem alguma dúvida” (DF03)

“[...] o aluno com deficiência auditiva está sempre atento, nos orienta muito no domínio da linguagem de sinais e se tem qualquer dúvida procura expressá-la imediatamente”. (DF07)

Constata-se, no estudo, que a maioria dos docentes do Ensino Superior do município de Manaus não desenvolveu nenhum tipo de modificação na sua prática pedagógica, restando ao próprio aluno com deficiência adequar-se, suprimindo as barreiras de aprendizagem que vão aparecendo.

Todavia, os que realizam modificações pedagógicas e demonstram preocupação com a aprendizagem do aluno com deficiência indicam que estas modificações devem ser compartilhadas com os alunos. Estes resultados são semelhantes aos do estudo de Masini (2005), que evidencia a importância de se compartilhar responsabilidade entre o docente e o aluno no Ensino Superior, conforme é relatado na pesquisa.

No Ensino Superior, o aluno com deficiência já está com mais autonomia para desenvolver seus estudos e demonstrar seus conhecimentos, compartilhando-os com professores e colegas. Porém, para que isto aconteça, é necessário que o aluno tenha a sua disposição recursos didáticos e tecnológicos nas instituições em que estuda, bem como a disponibilidade dos docentes em interagir e acompanhar todo esse processo.

ADAPTAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO

Considera-se como uma forma de adaptação, no processo de ensino, a atuação do professor no cotidiano da sala de aula. Neste estudo, dos 15 professores da Educação Básica entrevistados, 09 (nove) relatam que buscam modificar a forma de ensinar.

“[...] tive que modificar minha forma de ensinar. Tento, na medida do possível, não ficar de costa para eles, procuro falar utilizando gestos e materiais visuais que lhes ajudem na aprendizagem.” (PM13)

“[...] o aluno passou a sentar perto de minha mesa [...] incentivo a participação do aluno em todas as atividades realizadas” (PE08)

“[...] geralmente utilizo em minhas aulas muitas atividades em grupos; apresentações orais de trabalhos...valorizo muito as aulas de artes plásticas com relevo e textura, além do teatro.”(PM12)

Estes relatos demonstram que os professores buscam adaptar sua atuação, em sala de aula, através de atitudes simples, como falar utilizando gestos, estar próximo do aluno, ou diversificar atividades e recursos para melhorar seu modo de atuação, ao realizar seu ensino.

O comprometimento do professor é fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se nos relatos que existe apenas a preocupação com as estratégias de ensino, sem nenhum questionamento quanto ao conteúdo a ser ensinado, aos objetivos do ensino e à própria aprendizagem do aluno.

Vianna (2005) relata, em seu estudo, que a maioria (29,6%) dos professores da Educação Básica considera o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, em sala de aula regular, como bom para a socialização dessas crianças; 27,8% referem-se à inclusão como um fator que contribui para o crescimento profissional do docente; e 20,4% referem-se ao bom desenvolvimento cognitivo e/ou motor do aluno no decorrer do processo de escolarização.

Em relação ao Ensino Superior, no que diz respeito às adaptações no processo de ensino, verifica-se que, dos 15 docentes do estudo, nenhum relata mudanças na sua prática de ensinar.

“Ministro minhas aulas de maneira geral para todos os alunos, através da exposição didática do assunto; cabe ao aluno com deficiência adequar sua aprendizagem à forma como ensino” (DE11)

“[...] não fiz nenhuma alteração na minha aula, procuro apenas conversar com o aluno com deficiência para saber se tem alguma dúvida”. (DF06)

“Não acho que tenho que modificar minha atuação docente; considero que na universidade o aluno com deficiência precisa apenas ter acesso aos recursos materiais para adquirir conhecimento da área profissional que escolheu”. (DE10)

Fica evidente que no Ensino Superior os docentes não estão preocupados em modificar sua “maneira de ensinar”, atribuindo à instituição ou ao próprio aluno esta adaptação. Nas instituições universitárias vinculadas a este estudo, constatamos a inexistência de programas ou projetos que possam modificar os relatos, garantindo a acessibilidade no decorrer da formação acadêmico-profissional dos alunos com deficiência.

ADAPTAÇÃO ATITUDINAL

Compreende-se como adaptações atitudinais as ações/comportamentos dos professores que visam minimizar os preconceitos, estigmas e estereótipos sobre as pessoas com deficiência.

Dos 15 professores da Educação Básica, 12 relatam que realizam atividades de sensibilização, com todos os alunos, visando à inserção do aluno com deficiência na classe regular.

“Tivemos que realizar um período de sensibilização de todos os alunos da turma e aproveitamos também para sensibilizar todos os profissionais que trabalham na escola”. (PM15)

“[...] realizamos concurso de desenho e redação, além de atividades teatrais com a participação do próprio aluno com deficiência”. (PE04)

“[...] Isolicito aos meus colegas professores que conversem com seus alunos sobre as necessidades específicas do aluno... em alguns momentos, procuro realizar atividades artísticas como peça teatral que envolva a aluna com deficiência e os demais alunos da turma” (PM12)

Quanto às adaptações atitudinais, os secretários evidenciam que as Secretarias não desenvolveram nenhum programa institucional de sensibilização, para incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares.

“Nunca realizamos nenhuma campanha escolar sobre essa inserção; às vezes, as escolas se mobilizam internamente e realizam, com a ajuda dos professores que atuam no CAP e no CAS, alguma atividade de sensibilização na própria comunidade” (SE)

“Desconheço qualquer iniciativa da Secretaria que auxilie as escolas na recepção deste aluno e que sensibilize a comunidade a respeito das diferenças. Geralmente, são as escolas que idealizam algumas palestras ou campanhas educativas” (SM)

Os relatos mostram que os professores estão preocupados em minimizar atitudes hostis e preconceitos que possam dificultar a convivência dos alunos com os demais e, para tanto, realizam ações de sensibilização, independentes de qualquer orientação das Secretarias de Educação. Estes dados são confirmados pelo relato dos secretários de que não há nenhum projeto das Secretarias ou orientação, visando sensibilizar a comunidade escolar, para receber o aluno com deficiência.

Os relatos apresentados pelos professores confirmam estudos de Manzini et al (2003), que constatam que a presença do aluno com deficiência na escola proporciona a quebra de barreiras atitudinais e de atitudes estereotipadas, favorecendo a ajuda mútua e a

construção de vínculos entre os mesmos. O mesmo resultado foi encontrado no estudo de Vianna (2005), que concluiu que as crianças aceitaram o aluno com deficiência porque houve um trabalho de sensibilização da escola e dos professores, quando da chegada do mesmo na escola.

Aranha (2005) afirma que antes de se iniciar um trabalho com alunos com deficiência em classes comuns do sistema regular de ensino, é necessário que se desenvolva um trabalho de sensibilização e acolhimento para a convivência na diversidade com os demais alunos, enfatizando a importância das diferenças entre indivíduos.

A instituição escolar, na perspectiva da educação inclusiva, pode ser um ambiente ideal para acabar com o preconceito, com a discriminação e também com os estigmas sofridos pelas pessoas com deficiência na sociedade.

Aproximar as pessoas com deficiência do convívio com outras pessoas em diversos ambientes sociais, culturais, de lazer, do mundo do trabalho e principalmente do educacional é um desafio.

Muitas campanhas de sensibilização social também corroboram no contexto comunitário para que haja modificações comportamentais, atitudinais e de valores (Campanha da Acessibilidade - Siga essa Idéia, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005; Campanha da Fraternidade, 2006;).

Todos os 15 docentes do Ensino Superior relatam que não há nenhuma ação institucional visando sensibilizar a comunidade em geral, em relação às pessoas com deficiência, nos cursos superiores.

“[...] nunca presenciei na faculdade nenhuma atividade de sensibilização ou campanha sobre o ingresso dos alunos com deficiência na universidade” (DE09)

“[...] verifica-se que não existe nenhuma ação de sensibilização para receber o aluno no curso; nós professores identificamos o aluno no primeiro dia de aula [...] às vezes nem a coordenação de curso foi informada”. (DF08)

“Já participei de muitas discussões e debates, porém nunca tive oportunidade de discutir qualquer programa ou ação curricular que pudesse contribuir com a sensibilização da comunidade estudantil visando minimizar os obstáculos atitudinais frente ao aluno com deficiência” (DE13)

Observa-se nos relatos que os docentes do Ensino Superior esperam que a instituição informe sobre a chegada do aluno com deficiência no curso, bem como elabore campanhas de sensibilização.

É importante ressaltar a diferença de atitude entre os profissionais da Educação Básica e os do Ensino Superior que participaram desse estudo. Os professores da Educação Básica demonstram uma preocupação com a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, diferentemente dos docentes do Ensino Superior. É provável que esses resultados estejam refletindo o processo de inclusão que está ocorrendo no país, cujo foco é a Educação Básica, sendo que para o Ensino Superior as questões da inclusão e da acessibilidade ainda estão incipientes.

INSERÇÃO DO ALUNO EM SALA DE AULA

Dos 15 professores da Educação Básica entrevistados, 13 relatam que não existe diferença de comportamento entre o aluno com deficiência e os demais colegas.

“[...] os alunos, de modo geral, procuram ajudar o aluno com deficiência, tanto na sala de aula quanto na saída da escola” (PE07)

“A aluna com deficiência visual interage com os demais colegas, sem nenhuma dificuldade, e os mesmos, na medida do possível, ajudam na realização das atividades escolares ... alguns ficam próximos da aluna na hora da merenda, ajudando-a com o lanche” (PE05)

“nunca percebi nenhuma atitude discriminatória na sala de aula, dos colegas de turma contra o aluno com deficiência; pelo contrário, procuram estar sempre ao seu lado, protegendo-o de qualquer situação difícil ”. (PE08)

Os relatos dos professores da Educação Básica evidenciam que os alunos com deficiência convivem no contexto escolar com os demais alunos, sem nenhuma atitude discriminadora e desrespeitosa, recebendo auxílio para realizar as atividades.

Estes dados confirmam os resultados encontrados por Rahme e Marech (2009) que observaram a interação, em sala de aula, de uma criança com problemas mentais com os demais alunos. O estudo conclui que a experiência escolar parece ter significado, para o aluno com deficiência, possibilidade de ampliar suas formas de interação com o outro, não apenas no que diz respeito a sua participação nas atividades que compõem o cotidiano escolar, mas no seu modo de se colocar diante dos colegas, sinalizando seus quereres e intenções.

O estudo realizado por Teixeira e Kubo (2008) enfatiza que a inserção de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino deve ser planejada, de maneira a reunir, em uma mesma turma, alunos com idades similares, que participem conjuntamente de todas as

atividades escolares, ainda que tenham objetivos de aprendizagem com diferentes graus de complexidade.

Acredita-se que o aprofundamento da interação em sala de aula entre alunos com deficiência e seus colegas de turma deve ser um tema que merece mais estudos e pesquisas científicas, uma vez que oferece subsídios para a caracterização e aperfeiçoamento de processos de inclusão escolar.

Em relação ao Ensino Superior, dos 15 docentes entrevistados, 09 (nove) relatam que, algumas vezes, a interação do aluno com deficiência fica prejudicada com relação aos demais alunos.

“[...] observo que não são todos os alunos da turma que interagem com o aluno; às vezes, percebo que não o querem no mesmo grupo de trabalho; quando organizo grupo de aprendizagem na sala, tenho dificuldade de inserir o aluno com deficiência, encontro muitas resistências do tipo: eu não compreendo o que ele fala; ele demora para compreender o assunto estudado”. (DF07)

“[...] o aluno com deficiência procura conversar com todos aos colegas, porém percebo que são sempre os mesmos, aqueles que estão mais próximos e ajudam na realização das atividades”. (DF04)

“Percebi certa intolerância quando agrupei o aluno num determinado grupo de trabalho; durante a realização das atividades, observei que poucos aproveitavam as idéias e opiniões emitidas pelo aluno com deficiência”. (DE15)

Interessante ressaltar que os depoimentos dos docentes do Ensino Superior evidenciam a presença de barreiras atitudinais no cotidiano da sala de aula. De acordo com eles, são poucos os alunos da turma que estão dispostos a interagir e partilhar com o aluno com deficiência. Essa diferença de atitude dos alunos da Educação Básica e dos universitários talvez possa ser explicada pelo fator idade: quanto mais adulto (universitários) os preconceitos estão mais enraizados e mais explícitos.

APOIO INSTITUCIONAL

Compreende-se que o apoio institucional se constitui por todas as iniciativas educacionais que favorecem o atendimento do aluno com deficiência, no processo de inclusão do sistema educacional, garantindo a independência e autonomia do aluno, além da formação necessária ao professor e da adequação da escola para receber esse aluno.

No Ensino Básico, a grande maioria desses serviços de apoio individualizado está ausente do cotidiano da sala de aula; 06 (seis) dos professores relatam que recebem apoio institucional, acrescentando que este serviço não é divulgado, além de ser demorado.

“aqui na escola demoramos muito a descobrir que tipo de apoio a Secretaria poderia oferecer ao aluno e ao professor, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; as ações são geralmente desarticuladas e não atendem a todos os alunos que precisam”. (PM10)

“descobrimos depois de muito tempo que poderíamos contar com o apoio do CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais) que passou a transcrever para o Braille os livros didáticos de português e de matemática e outras atividades sugeridas pela professora”. (PE07)

“[...] O Centro de Educação Especial – CEP nos envia, de vez em quando, um pedagogo especializado em atendimento específico, que nos auxilia diretamente na sala de aula, além de professor intérprete que nos orienta na linguagem de sinais.” (PM11)

Os secretários, estadual e municipal, ao se referirem ao apoio institucional, destacam o trabalho desenvolvido pelos centros de apoio aos alunos com deficiência.

“[...] temos alguns setores na Secretaria que estão mais próximos desta realidade e compartilham experiências e resultados, como é o caso, da Gerência de Atendimento Educacional Específico (GAEE) e do Centro Estadual de Atendimento Mayara Aziz [...] responsável por prestar serviços de apoio aos alunos com deficiência, orientar pais e professores sobre as necessidades educacionais destes alunos... Os professores, na medida de nossas possibilidades, estão recebendo curso de formação em serviço para prestarem um serviço de qualidade a esta demanda. Temos investido na formação em serviço para tentar assegurar a melhoria do processo de ensino, principalmente com relação à educação inclusiva.” (SE)

“[...] oferecemos cursos de capacitação para os professores que atendem essa clientela. Apenas posso afirmar que avançamos nos cursos de LIBRAS, tanto para professores quanto para alunos. O Centro Municipal de Educação Especial oferece alguns serviços de apoio pedagógico para professores e alunos da rede municipal, além do atendimento psicológico, odontológico”.(SM)

Os relatos dos professores e secretários apontam para alguns serviços de apoio que são oferecidos pelas Secretarias e consideram-nos fundamental para a realização do trabalho pedagógico, além da necessidade de os mesmos serem expandidos para toda a rede.

Nos cursos superiores públicos, a ausência de serviços de apoio que possam auxiliar na aprendizagem e na permanência do aluno nos cursos de graduação é total. Outras universidades como a UNB, USP e UNESP já possuem programas que visam à inserção e principalmente à permanência do aluno nestas instituições.

“Na universidade, não temos nenhum serviço de apoio ao aluno com deficiência; faltam bolsistas monitores para acompanhar esses alunos no decorrer do curso; faltam materiais com livros para pesquisa, além de equipamentos e materiais tecnológicos adaptados”. (DE11)

“[...] o curso não tem as mínimas condições materiais e pedagógicas para atender as necessidades específicas do aluno com deficiência; não existe nenhum programa de apoio ao aluno”. (DE14)

“[...] falta tudo, até definição de programas e ações institucionais que explicitem uma política de apoio à diversidade”. (DF05)

Fica claro, pelos relatos dos docentes, que as instituições de Ensino Superior de Manaus não têm uma política de inserção do aluno com deficiência e muito menos programas que visem garantir a permanência deste nos cursos, facilitando sua aprendizagem.

O Programa USP Legal (2003) pode servir para exemplificar ações institucionais que incluem uma série de iniciativas capazes de auxiliar na redução de barreiras atitudinais, como, por exemplo, a campanha de conscientização da comunidade (alunos, docentes e servidores), através de *outdoors* e cartazes; palestras e cursos de treinamento; folder e informativos sobre deficiência; encontros para discutir estigmas e preconceitos.

Diferentemente, a Universidade Estadual de Londrina possui um programa de acompanhamento do aluno com necessidades especiais, constituído por psicólogos, educadores, e serviço social. Este programa objetiva: identificar as dificuldades e necessidades especiais concernentes ao processo de ensino-aprendizagem e avaliação; propor recursos e estratégias que reduzam ou eliminem as dificuldades e demandas especiais identificadas; desenvolver mediação junto aos colegiados de curso e demais professores inseridos na situação de inclusão; alcançar a melhoria das condições indispensáveis à aprendizagem do aluno e de sua formação profissional qualificada, desde o ingresso até o final da trajetória acadêmica (Ferreira 2007).

PROJETO PEDAGÓGICO

Compreende-se por Projeto Pedagógico a proposta educacional elaborada de forma intencional pela escola, que estabelece diretrizes políticas e pedagógicas.

Os 15 professores do Ensino Básico relatam que as escolas não possuem Projeto Pedagógico elaborado e muito menos qualquer norma pedagógica que oriente o atendimento de alunos com deficiência.

“[...] Nossa escola não tem Projeto Pedagógico definido; desconheço qualquer documento que oriente o atendimento específico”. (PE05)

“Não sei responder, estou pouco tempo na escola, mas provavelmente a escola ainda não tenha”. (PM12)

“Não temos na escola nenhum Projeto Pedagógico elaborado e nada que faça referência a qualquer atendimento de aluno com deficiência”. (PM09)

Com relação ao Projeto Pedagógico das escolas, os secretários relatam que este documento está em fase de elaboração nas escolas da Educação Básica de Manaus.

“Demos orientação para todos os nossos diretores para que elaborassem os Projetos Político- Pedagógicos de suas escolas; estamos com uma equipe na capital e outra no interior, orientando e acompanhando esse processo dentro dos próprios distritos escolares. Com relação às abordagens da escola inclusiva, esperamos que os projetos possam refletir esta realidade”. (SE)

“A maioria das escolas municipais está elaborando o Projeto Político-Pedagógico. Algumas já finalizaram este processo. Acredito que as escolas inclusivas devem explicitar este atendimento no PPP”. (SM)

Os dados mostram que os professores da Educação Básica que participam deste estudo desconhecem o projeto pedagógico de suas escolas. Pode-se supor que ou as escolas do Ensino Básico de Manaus não informam seus professores sobre o projeto pedagógico, ou as mesmas não os possuem. Este dado é confirmado pelos secretários, que afirmam que os projetos pedagógicos estão em fase de elaboração.

O estudo de Malheiros (2005) realizado em 09 (nove) escolas do Rio de Janeiro, evidenciou esta mesma realidade, sendo que somente três escolas possuíam o Projeto Político-Pedagógico escrito. Outras 6 (seis) relataram ou que o estavam finalizando ou que não precisava ser escrito, pois de acordo com os professores “[...] todos os professores sabem muito bem quais são as diretrizes que a escola procura apontar”.

Analisando a Proposta de Projeto Político-Pedagógico (2007) da Escola de Educação Básica - Escola de Aplicação, vinculada à Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior do Vale dos Sinos, constata-se que ela contempla ações de educação inclusiva, alicerçada na valorização da diversidade e das diferenças individuais como elemento intrínseco e enriquecedor do processo escolar; prevê mudanças significativas no contexto escolar no que se refere às questões pedagógicas, relacionais, administrativas e institucionais; organiza a prática pedagógica, possibilitando a individualização do ensino, de acordo com as particularidades de todos os alunos. Esta proposta pode ser um modelo para as escolas de Educação Básica de Manaus.

A autonomia escolar vem sendo discutida de forma mais intensa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96. O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento importante para o direcionamento do trabalho realizado pela escola,

identificando-a e, ao mesmo tempo, distinguindo-a das demais escolas, considerando o atendimento específico de cada comunidade onde a escola está inserida. Para que a perspectiva da educação inclusiva se desenvolva de forma mais clara para todos os profissionais e para a comunidade em geral, é necessário que o Projeto Político-Pedagógico determine essas diretrizes.

Em relação ao Ensino Superior, todos os 15 docentes das duas universidades públicas de Manaus, que participam deste estudo, relatam que o curso tem projeto pedagógico.

“Modificamos recentemente o projeto pedagógico do curso, mas não tem nenhuma referência a esse atendimento específico com aluno com deficiência” (DF3)

“[...] O Projeto Pedagógico do nosso curso não faz referência a esse atendimento; a própria instituição não explicita claramente a política de atendimento do aluno com deficiência”. (DF8)

“ O Projeto do Curso, apesar de formar professores, não tem nada sobre a inserção do aluno com deficiência no Ensino Superior ... no currículo formal do curso temos apenas uma disciplina sobre Educação Especial; tratamos da temática de forma abrangente e esquecemos de olhar para a nossa realidade, nem quando recebemos aluno com deficiência”. (DE10)

Os relatos mostram que os docentes conhecem o projeto pedagógico de seus cursos e ressaltam o fato de que esses não contemplam ações específicas que visem à inserção e permanência dos alunos com deficiência.

É importante salientar que quando indagados sobre as ações que realizam para inserir os alunos com deficiência no curso ou na universidade, todos os docentes responderam que nada é feito, e que desconhecem qualquer orientação da instituição sobre isso. Estes docentes, ao contrário dos professores da Educação Básica, desenvolvem suas ações embasadas exclusivamente nos projetos pedagógicos do curso, esperando que ele dê as diretrizes do que fazer com o aluno com deficiência.

Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação devem prever o atendimento destes alunos, explicitando modificações no ambiente físico, mudanças curriculares, quando necessárias, recursos didáticos e tecnológicos que ajudem no processo de ensino-aprendizagem e preparação adequada de todos os profissionais (professores e servidores). Esta situação fica mais clara quando as instituições de Ensino Superior elaboram projetos ou programas institucionais que tenham como princípio educacional a inclusão do aluno com deficiência.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dentre os professores da Educação Básica, 11 relatam que não receberam nenhuma formação específica para trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência.

“Comecei a trabalhar com uma aluna com deficiência, sem nenhum curso que me auxiliasse no processo de ensino-aprendizagem; não recebi formação em nenhuma disciplina de meu curso superior”. (PE6)

“Não fiz nenhum curso específico, tenho muita necessidade de formação; o curso universitário não me preparou para enfrentar os desafios da inclusão educacional do aluno com deficiência”. (PM14)

“... aqui na escola nenhum professor foi treinado para receber esse aluno (com deficiência); sentimos falta de conhecimentos para preparar as aulas”. (PE4)

Em relação à formação de professores, os secretários relatam a existência de projetos de formação inicial e de serviço.

“A Secretaria Estadual promove cursos de capacitação, em parceria com a SEESP/MEC, para os professores que trabalham com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares e também para os professores das salas de recurso das escolas que possuem este tipo de atendimento”. (SE)

“Os professores que trabalham com alunos com deficiência em sala de aula comum recebem orientação da equipe do Centro de Educação Especial André Araújo, fazem curso de capacitação no início do ano letivo e estamos implantando, em parceria com o MEC, as salas de recurso, onde também serão capacitados os professores que trabalharam nas mesmas”. (SM)

Observa-se que a formação dos professores para os respectivos sistemas educacionais, estadual e municipal, está concentrada na realização de cursos de capacitação, sem nenhuma referência a cursos de especialização oferecidos pelas universidades. Este dado é diferente dos encontrados na maioria dos relatos dos professores da Educação Básica, que se ressentem de formação adequada para trabalhar com aluno com deficiência. Os mesmos destacam que nos cursos de licenciatura não receberam formação para trabalhar com os alunos com deficiência. Poucos foram os professores que relataram receber formação em serviço. Percebemos a ausência de programas de formação continuada de professores, nos depoimentos dos secretários.

Estudos como os de Tessaro, 2005; Freitas, 2006; Montoan, 2006 constataam a falta de preparo dos professores para este atendimento. Estes, em sua maioria, não são consultados e muito menos preparados para receber em suas salas alunos portadores de deficiência.

Entretanto, o Estudo de Braga (2009) demonstra que algumas instituições públicas do estado do Paraná propiciam aos alunos do curso de Pedagogia acesso a livros, artigos, casos e outros materiais pedagógicos que tratam da educação das pessoas com deficiência.

A reforma da escola e das práticas pedagógicas passa, necessariamente, pelo investimento em formação docente. Como afirma Candau (2008), a possibilidade de êxito nesta empreitada tem no docente o principal agente.

A inclusão educacional é um processo desafiador e necessita de profissionais cada vez mais comprometidos e competentes para responder às exigências do atendimento à diversidade, principalmente dos alunos com deficiência. A formação de professores da Educação Básica, para o atendimento de alunos com deficiência nas classes regulares, é um dos problemas a serem equacionados pelos sistemas educacionais.

As políticas públicas devem priorizar programas de capacitação e acompanhamento contínuo, através da formação em serviço, que possam orientar o professor na mudança paradigmática do enfoque da exclusão para o da inclusão educacional, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas, de modo geral, a melhoria da educação de todos.

Em relação ao Ensino Superior, todos os 15 docentes relatam que não são preparados para atender em sala de aula o aluno com deficiência.

“[...] não tenho nenhum curso ou formação nesta área, considero que a instituição deve ter um serviço de apoio eficiente e eficaz que possa fazer a diferença na aprendizagem do aluno, procurando atender a todas as suas necessidades”. (DF5)

“A formação é apenas uma das vertentes para esse atendimento; estou buscando-a com a ajuda do próprio aluno; não conheço nenhum colega com formação para atender esse aluno”.(DF4)

“Atendemos aluno com deficiência auditiva, mas não temos o domínio da língua de sinais”. (DE9)

No Ensino Superior, os relatos dos docentes evidenciam que estes estão mais preocupados com o acesso às condições materiais que garantam acessibilidade ao conhecimento e com os serviços de apoio ao aluno com deficiência, do que provavelmente com sua disponibilidade para receber cursos específicos de formação. Dados semelhantes são encontrados em Eufrásio et al (2010).

Evidencia-se nos depoimentos a falta de competências de alguns docentes deste estudo, com relação à prática pedagógica voltada para alunos com deficiência. Para Masetto (2003), esse talvez seja o ponto mais carente dos professores universitários. Alguns docentes nunca tiveram oportunidade, durante a formação acadêmica, de estudar esse campo do

conhecimento, seja porque consideram desnecessário no cotidiano da sala de aula ou porque priorizam outras atividades, como a pesquisa.

Como afirma Eidelwein (2005), dentre as ações observadas atualmente, percebemos nas instituições que um dos aspectos que passa a ser considerado é a assessoria aos acadêmicos com deficiência e aos seus professores, por equipes constituídas por profissionais especializados. Como a perspectiva de acessibilidade no Ensino Superior ainda se constitui numa realidade recente na universidade brasileira, acreditamos que a constituição de equipe especializada pode auxiliar toda a comunidade acadêmica a transformar não apenas o ambiente físico, mas, também, um espaço de atitudes inclusivas, sem discriminação e preconceito.

Esta situação de assessoramento especializado provavelmente perpassa a ambiguidade da formação de professores instituída nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, que prevê atendimento ao aluno por profissionais especializados, fora do espaço escolar e, atualmente, assume a função de orientar e planejar as atividades a serem desenvolvida pelos professores das classes regulares.

Outra situação encontrada na prática pedagógica universitária é a do docente buscar no próprio aluno com deficiência auxílio para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem; sem dúvida nenhuma este é um ponto de partida importante para o desenvolvimento da formação docente alicerçada no atendimento à diversidade.

A sala de aula não pode ser vista como espaço de transmissão de conteúdos teóricos, mas, principalmente, de aquisição de valores e de novos comportamentos, como confirmam Vasconcelos e Amorim (2008) “as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico; ambos formam um par complementar, complexo e dinâmico”. Esta parceria é fundamental para a formação do docente, que precisa ser flexível, aberto, distanciando-se de posturas práticas pedagógicas unilaterais e autoritárias.

No que se refere à formação de professores, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, Michels (2008) afirma que os professores brasileiros, de modo geral, não estão preparados para o atendimento a indivíduos com necessidades educacionais especiais, assinalando que esta lacuna na formação docente colabora com o fracasso escolar.

OUTRAS DIFICULDADES

Ao final das entrevistas, informamos aos participantes que poderiam expressar-se livremente, acrescentando algo que consideravam importante para o estudo.

Todos os 15 professores entrevistados apontam dificuldades referentes à inclusão do deficiente na Educação Básica.

Destes 15 professores, 10 relataram que uma das maiores dificuldades nas classes comuns com aluno com deficiência é o número excessivo de alunos.

“A minha sala de aula é muito lotada, tenho 45 alunos frequentando; tenho que me preocupar com todos, ficando o aluno com deficiência com pouca assistência”. (PE02)

“Tenho na minha turma dois alunos com deficiência e mais 35 alunos para ensinar. Como posso trabalhar com tantos alunos?”. (PM10)

O estudo de Reganhan e Braccialli (2008) evidencia que a existência de 41 alunos em classes comuns, dentre os quais aluno com deficiência, prejudica a qualidade de ensino que lhes é oferecida. Conforme Rrochnow; Kearney e Carrol (2002); Vitalino (2003), um dos pontos que poderia inviabilizar a proposta de inclusão escolar é o número de alunos por sala de aula.

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas – CEE/AM, através da Resolução nº 155/02 referente à Educação Especial, disciplina o número de alunos em sala de aula, quando houver atendimento de alunos com deficiência: na 1ª série do Ensino Fundamental, no máximo 25 alunos; de 2ª a 4ª séries, no máximo 30 alunos; 5ª a 8ª séries, no máximo 40 alunos; e 45 alunos no Ensino Médio. Todavia, pelos depoimentos dos professores, percebemos que este dispositivo legal não é respeitado, dificultando o trabalho do professor e podendo, conseqüentemente, comprometer a aprendizagem do aluno com deficiência e de todos os outros alunos.

Diferentemente do contexto citado acima, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul – CEE/MS instituiu a Resolução nº 4827/97, que define o número de alunos por turma, quando da inserção de aluno com deficiência: no máximo 15 alunos, quando se trata da Educação Infantil; 20 alunos, no Ensino Fundamental (ciclo I); 25 alunos no Ensino Fundamental (ciclo II) e no Ensino Médio. Mesmo tendo sido elaborada cinco anos antes da Resolução do CEE/AM, percebemos nesta Resolução os avanços e o

cuidado com a formação quantitativa das classes regulares no atendimento escolar do aluno com deficiência.

Outra dificuldade apresentada por 11 professores da Educação Básica é a ausência de apoio no cotidiano da sala de aula, por parte da equipe escolar.

“Não recebo o apoio que preciso dos colegas da escola e sinto que a responsabilidade de ensinar é apenas minha”. (PM14)

“[...] parece que a comunidade escolar está restrita a minha pessoa; não recebo ajuda ou qualquer tipo de orientação para ensinar dos técnicos (pedagogos) da escola”.(PM09)

Com relação às dificuldades, os secretários relatam que:

“Nosso maior desafio é reduzir o número de alunos em sala de aula para atender melhor o aluno com deficiência inserido nas escolas regulares; ampliar a formação de professores para trabalhar com a inclusão; o Conselho Estadual já está trabalhando na sistematização de uma nova resolução que regulamente a inclusão escolar em toda a rede de ensino escolar.” (SE)

“A resolução do Conselho Municipal de Educação sobre a Educação Especial é de 2003; precisamos atualizá-la para a perspectiva da educação inclusiva; redução do número de alunos em sala de aula é um desafio; a universalização da Educação Básica nos levou a ter muitos alunos em sala de aula, interferindo no atendimento dos alunos com deficiência incluídos.” (SM)

Os relatos dos secretários apontam como dificuldades no processo de inclusão o número excessivo de alunos na sala de aula com aluno com deficiência, assim como o número reduzido de equipe técnica nas escolas e falta de diretrizes educacionais..

Observa-se a semelhança nos relatos dos professores da Educação Básica com os dos secretários, em relação às mesmas dificuldades; todavia, destaca-se a preocupação dos representantes dos sistemas educacionais com a necessidade de normatização da educação inclusiva no município de Manaus.

A ausência de apoio no cotidiano da sala de aula por parte da equipe escolar, apontada pelos professores, encontra respaldo nos estudos de Sant’Ana (2005). O autor constata que a principal dificuldade encontrada na efetivação do processo de inclusão baseia-se na falta de apoio técnico, isto é, de suporte de profissionais especializados.

Esses dados confirmam os resultados dos estudos realizados no exterior por Prochnow; Kearney e Carrol (2000) e Hill (2001) de que o processo de inclusão escolar está acontecendo sem que as instituições estejam preparadas, seja no apoio ao professor na sala de

aula, nos recursos didáticos ou na organização das turmas. Esses pontos podem inviabilizar a proposta de inclusão escolar.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com relação à questão sobre a política de inclusão, somente os secretários, estadual e municipal respondem.

“Infelizmente tenho consciência que ainda falta muito para termos orgulho de dizer que já definimos uma Política Educacional Inclusiva e que nosso sistema sabe trabalhar com a diversidade e com a diferença em todos os níveis em que atuamos. Estamos construindo ainda nossa proposta de educação inclusiva; (...) o Plano Estadual de Educação – PEE definiu claramente as metas para a Educação Especial; porém, fomos muito tímidos com relação à inclusão, colocando-a como uma possibilidade ainda para ser concretizada.” (SE)

“O único documento que regulamenta a educação inclusiva é a resolução do Conselho Municipal de Educação de 2003; não temos no momento o Plano Municipal de Educação - PME e nenhuma proposta de inclusão; temos diversas ações isoladas de atendimento educacional de alunos nas salas de aula regulares, que precisam ser articuladas e ampliadas, gerando documentos oficiais que explicitem a política e orientem os profissionais da escola com relação à atuação da mesma.” (SM)

Evidencia-se, nos relatos dos secretários, que não há políticas sobre a inclusão educacional para o Estado do Amazonas e, especificamente, para o município de Manaus. A falta de diretrizes dificulta o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na Educação Básica, bem como a formação dos professores para atenderem esta clientela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar, fazem-se necessárias algumas considerações sobre os dados aqui apresentados. Não podemos considerar a pesquisa na área como concluída. Há muito a ser trabalhado e aprofundado, inúmeras possibilidades de investigação e de caminhos a serem trilhados na busca de compreendermos o processo de inclusão educacional.

É certo que determinados resultados deste estudo vieram confirmar o que já vinha sendo apresentado na literatura. Assim é com relação à falta de adaptação arquitetônica nas escolas do Ensino Básico do município, diferentemente do que acontece nas Instituições de Ensino Superior, e com relação à escassez de material pedagógico adaptado, fato este mais evidente nas instituições de Ensino Superior, onde se constata a ausência de recursos didáticos e tecnológicos que permitam a permanência do aluno na instituição. Nas poucas instituições em que o material pedagógico é adaptado, este se centraliza mais nos materiais para deficientes visuais.

Quando focalizamos as ações dos professores, o que constatamos é que os professores da Educação Básica realizam iniciativas visando à inclusão, ou melhor, à aceitação dos alunos com deficiência pela comunidade escolar, bem como ações visando ao ensino e aprendizagem. Estas iniciativas não são observadas ou mesmo não preocupam os docentes do Ensino Superior, que aguardam orientação da instituição.

Outro dado que também confirma a literatura é a “falta” de formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, que os prepare para trabalharem com alunos com deficiência, no Ensino Básico ou na universidade.

Contrariamente ao que mostram outros estudos, não há em Manaus equipes técnicas de apoio aos professores, que possam orientá-los quanto às dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Um dado que surpreendeu é a ausência do projeto pedagógico nas escolas de Ensino Básico e ausência de políticas públicas na cidade de Manaus, o que demonstra a falta de planejamento do poder público, direcionado à inclusão.

Frente a estes resultados, podemos concluir que as escolas de Educação Básica e as IES de Manaus não estão preparadas para receber a demanda, requerendo não somente modificações na forma de realizar a prática pedagógica, mas, principalmente, a elaboração de um projeto pedagógico que contemple a diversidade dos alunos atendidos no sistema.

Ressaltamos, também, a necessidade de que o poder público do Estado do Amazonas priorize a elaboração de um projeto de Política Pública, que vise à construção de uma sociedade inclusiva, onde educação, saúde e cultura sejam contempladas.

Fica claro, portanto, que os resultados do estudo realizado não só trouxeram informações e confirmações importantes, como também abrem o caminho para novas explorações, objetivando conhecer as implicações do processo de inclusão nos diversos contextos sociais.

Finalmente, é necessário ressaltar a adequação do método utilizado, que se mostrou pertinente aos objetivos dos estudos propostos e que permite ao pesquisador um tipo de dado rico e impossível de ser obtido através de outras estratégias, além de trazer um contato direto entre pesquisador/ pesquisado.

É certo que o uso de roteiros de entrevistas semi estruturadas com questões abertas permitiu que obtivéssemos os mesmos dados para todos os sujeitos, respeitando a sequência narrativa de cada um deles. O aprofundamento na análise qualitativa também contribuiu com a análise dos dados. Embora os resultados obtidos sejam consistentes, não pretendemos com isto afirmar que sejam passíveis de generalizações. Convém considerar que o estudo não é amostral e está restrito a um contexto sócio-histórico-cultural do qual fazem parte os participantes deste estudo.

É necessário considerar que a leitura dos dados e a interpretação dos resultados são fundamentadas na opção teórica do pesquisador e que, portanto, refletem suas crenças.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS

ADAMAUZ, R. C. A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

ALMEIDA, D. B. Do Especial ao Inclusivo: um estudo da proposta de inclusão escolar da rede Estadual de Goiás, no Município de Goiânia. Tese (Doutorado em Educação). Coordenação de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo:, 2003.

AMAZONAS. Constituição do Estado do Amazonas. Capítulo VII - Da Educação, Cultura e Desporto Diário Oficial de 05 de outubro de 1989.

_____. Resolução n.155 de 20 de outubro de 2002. Fixa normas para a Educação Especial. Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas em 11 de novembro de 2002.

_____. Resolução n. 05 de 29 de março de 2003. Fixa normas para a Educação Especial. Conselho Municipal de Educação. Diário Oficial do Município de Manaus em 05 de abril de 2003.

_____. Lei n. 3.268 de 07 de julho de 2008. Institui o Plano Estadual de Educação. Assembléia Legislativa do Estado do Amazonas. Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino. Diário Oficial do Estado do Amazonas em 10 de agosto de 2008.

ARANHA, M. L. de A. Educação e Sociedade Dossiê Diferenças. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. São Paulo: CEDES, Ano XXIII, nº 79, ago/2005.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, n.21 março, 2001. P. 160-173.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, H. O. et al.: Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Mediação: Porto Alegre, 2006.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M.. A Pesquisa Psicológica: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, G; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (org.). Diálogos Metodológicos Sobre Práticas de Pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Sammus, 1998.

BOGDAN, R.. Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e métodos. Porto: Editora Porto, 1994. Vol. 12. Coleção Ciência da Educação.

BRAGA, D. R. Formação Inicial de Professores e Ed. Especial nas classes do Ensino Regular. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5205--Int.pdf> Acesso em 17 de maio de 2010.

BRASIL. Lei 4.024 de 20/12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961.

_____. Lei 5.692 de 11/08/1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em www.mec.gov.br Acesso em 27 de abril de 2007.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos 1990. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Educação Especial. Brasília, DF, 1990. Disponibilizado em www.mec.gov.br/legislacaointernacional Acesso em agosto de 2005.

_____. Declaração de Salamanca 1994. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Educação Especial. Brasília, DF, 1994. Disponibilizado em www.mec.gov.br/legislacaointernacional Acesso em agosto de 2005.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEDBEN. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/>> Acesso em: 06 de novembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, SEF, SEESP, 1998.

_____. Convenção da Guatemala, 1999. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Educação Especial. Brasília, DF, 1999. Disponível em www.mec.gov.br/legilacaointernacional Acesso em agosto de 2005.

_____. Censo Demográfico Brasileiro. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2000. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em julho de 2005.

_____. Lei nº 10.172/2001. Plano Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Brasília, DF, 2001.

_____. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, Canadá, 2001. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Educação Especial. Brasília, DF, 2001. Disponível em www.mec.gov.br/legilacaointernacional Acesso em agosto de 2005.

_____. Portaria nº 3.282/2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir processos de autorização de de reconhecimento de cursos, de credenciamento de instituições. Brasília, DF:MEC/SESU, 2003.

_____. Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência. ONU, 2003. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Educação Especial. Brasília, DF, 2003. Disponível em www.mec.gov.br/legilacaointernacional Acesso em agosto de 2005.

_____. Dados da Educação Especial 2006. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt> . Acesso em 25 de julho de 2007.

_____. Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência, ONU, 2006. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Educação Especial. Brasília, DF, 2006. Disponível em www.mec.gov.br/legilacaointernacional Acesso em julho de 2007.

_____. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade - Ensaios Pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2007. BRASIL, Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sinopse estatística do Censo Escolar da Educação Básica, Estado do Amazonas no período de 2005 a 2008. Disponível em: <<http://MEC.gov.br/inep>> Acessado em: 10 de março de 2009.

_____. Sinopse do Censo de Professores da Educação Básica. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> Acesso em outubro de 2009.

_____. Sinopse Estatística da Educação Básica, 2008. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Disponível em: <<http://MEC.gov.br/inep>> Acessado em novembro de 2009.

_____. Censo do Ensino Superior 2008. Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/censo/Ensino_Superior/Sinopse/sinopse.asp Acesso em novembro de 2009.

_____. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> . Acessado em 03 de maio de 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em www.mec.gov.br/seesp . Acesso em 03 de maio de 2010.

_____. Nota Técnica n. 11 de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em www.mec.gov.br/seesp. Acesso em 15 de junho de 2010.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em www.mec.gov.br/seesp . Acesso em 03 de maio de 2010.

BRUNO, M. M. G. Avaliação Educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. In: Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29ª, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3411--Int.pdf> Acesso em 26 de julho de 2010

BUENO, J. G. S. Inclusão/Exclusão Escolar e desigualdades Sociais (2001). Disponível em http://www.4pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/inclusao_exclusao.pdf Acesso em setembro de 2005.

_____; FERREIRA, J. R. Políticas Regionais de Educação Especial. In: Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26ª, 2003, Caxambu, MG, Anais... Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt1 Acesso em 08 de março de 2010.

_____; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira& Marin Editores, 2008, p. 139-140.

CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política” In Revista de Psicologia da Educação, 10/11. São Paulo: 2000, p. 29-52.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Marília, v.13, n.37, jan./abr. 2008, p.45-56.

CAPELLINI, V. L. M. F. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001, 222 p.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. L. M. O que há de novo na Educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora (Orgs). Campinas, Sp: Papyrus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: *Revista Benjamin Constant*, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20.

CHAMON, M. Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos. Belo Horizontes: Ed. Autêntica, 2005.

COOK, L. H.; BOE, E. E. Who is Teaching Students with Disabilities? *Teaching Exceptional Children*, v 28, n.1, p.70-72, 1995.

COSTA, J. M et al. . L. Uma reflexão sobre o acesso do deficiente visual à Educação na região Centro-Oeste de Minas Gerais. Disponível em: <http://inf.pucminas.br/sbc2010/anais/pdf/wie/st02_01.pdf> . Acesso em 26 de junho de 2010.

CUNHA, M. I.; PINTO, M. M. Qualidade e Educação Superior no Brasil e o Desafio da Inclusão Social na Perspectiva Epistemológica e Ética. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*. Brasília, v.90, n. 226, p. 571-591, set/dez, 2009.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia Universitária voltada a formação de professores n temática da inclusão. *Cadernos de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r5htm> Acesso em 23 de março de 2010.

EMMEL, M. L. G.; ALPINO, A. M. S. Atendimento educacional de alunos com paralisia cerebral no ensino público regular de Londrina. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003

FEDERAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR DE VALE DOS SINOS. Projeto Político Pedagógico. Escola de Educação Básica e de Aplicação. Vale dos Sinos, RS, 2007.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 13, n. 1, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de junho de 2010.

GLAT, R. ; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*. Brasília, MEC/SEESP, v.1, n.1, 2005, p. 35-39.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se completam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista Educação*. Santa Maria, RS, v.32, n.2, 2007, p. 343-356 <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em 08 de agosto de 2008.

GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HILL, E. F. The relationship between teacher beliefs and inclusive education. *Dissertation Abstract Internacional*. Section A: Humanities and Social Science, v.61, n. 11^a, p. 148, jun, 2001. inclusão de alunos com necessidades especiais. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aimportanciadosrecredidaticos.pdf> Acessado em, 15 de agosto de 2007.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial brasileira no contexto da reforma do Estado. In: *Trabalho, educação e política social*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 267-285.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de Barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru . *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Mai./Ago. 2008, v.14, n.2, p.177-188

LEODORO, J. P. *Inclusão escolar e formação continuada: o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade*. (Dissertação de Mestrado) São Paulo: USP, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

LOPEZ MELER, M. ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 1, abr. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100002&lng=pt&nrm=iso Acessado em 14 de junho de 2010

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, jul/dez, v.25, n.02, p 59-75.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, K. S. et al. Cotidiano Escolar: desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional. Anais do XIII ENDIPE, Universidade Federal de Pernambuco, abril, 2006.p. 1-14.

MALHEIRO, J. Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.13,n. 46, Rio de Janeiro, Jan-Mar, 2005.

MANZINI, E. J. ; AUDI, E. M. M. Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental: descrição da metodologia para elaboração de um protocolo. Arqtextos (São Paulo. Online), v. 81, p. 81, 2007.

_____ et al. Acessibilidade em ambiente Universitário: identificação e quantificação de barreiras arquitetônicas. In: MARQUEZINI, M. C. et al. Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina: Uel, 2003, p.185-192 (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, v. 9)

MARQUES, M. P. S. D. As Políticas públicas educacionais no Amazonas nas três últimas décadas. In: ALBUQUERQUE, Valmir (org.) Políticas Públicas e Educação. Manaus: UEA, 2008, p. 79.

MARTINS, J. A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Ed. Moraes, 1994.

MARTINS, L. de A. R.. Inclusão. In: MARQUEZINE, Maria Cristina [et. al.] (org.). Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial: Inclusão, vol. 2 Londrina: EDUEL, 1997.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MASINI, E. F. S. et al. Facilidades e Dificuldades Encontradas pelos Professores que Lecionam para Alunos com Deficiência Visual em Universidades Regulares. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 12, n.34, p.13-26 agosto de 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 4827 de 02 de out. 1997. Fixa normas para a Educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais. Diário Oficial do Estado, n. 449 de 07 n.1997, p. 9-11.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, p.387-559, 2006.

_____; LOURENÇO, G. F. Viés de Gênero na Notificação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, SP, v. 15, n.3, set-dez., 2009, p. 417-430.

MICHELS, M. H. Práticas de ambiguidades estruturais e a reinteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J. G. S. Profissionais para a educação especial e suas concepções sobre inclusão. Londrina: Eduel, 2003. P. 89-98.

MENDES, G. M. L.; SANTOS R. A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 205-247.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 2001

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação especial, Santa Maria, n. 25, 2005.

MORI, N. N. R. Alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.) *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro.(Trad. Catarina Eleanora F. Silva e Jeanne Sawaya) 4. Ed, SP: Cortez, 2001.

NJOROGE, M. El trabajo com alumnos com baja visión: algunas consideraciones útiles. Seminário para Profesores de Alumnos con Discapacidad Visual, Kajiado, Kenia, 1994

NOGUEIRA, F. do A.. Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2006, p.24

NÓVOA, A. Formação de professores e Profissão Docente. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.57, dez.2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 12 de maio de 2008.

PACHECO, J. Caminho para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe equipe escolar. Porto Alegre: Artes Médica, 2007.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PERRENOUD, P. A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PETEAN, E. B. L.; SUGUIURA, A. L. Ter um irmão especial: convivendo com a Síndrome de Down. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília-SP, v. 11, n. 3, p. 415- 460, 2005.

PIETRO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contra pontos/ Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Pietro; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.

PROCHNOW, J. E; KEARNEY, A.C; CARROL, L. J. Successful inclusion: what do teacher say they need? New Zeland Journal of Education Studies. Wellington, v.35, n. 2, 2002.

profissionais para educação especial e suas concepções sobre inclusão. 1ª. Ed. Londrina: Eduel, 2003, p.89-98.

RAHME, M. F.; MRECH, L. M. Estudo sobre a convivência entre pares na escola inclusiva e seus efeitos para a constituição subjetiva: o movimento das crianças diante da diferença. <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5355> Acesso em 15 de junho de 2010.

RAIÇA, D. Dez Questões Sobre a Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Inserção de Alunos com Deficiência no Ensino Regular: perfil da cidade de Marília. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, SP, v. 14, n.3, set-dez., 2008, p. 384-404.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M.. A Formação do Professor para o Ensino Superior: Prática Docente com Alunos com Deficiência Visual. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.26, n.01, abr.2010. p.111-130.

RODRIGUES, D. (org.) Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Coleção Educação especial, n. 7. Lisboa: Porto editora, 2001.

RODRIGUES, K. G.; BARNI, E. M. A utilização de recursos tecnológicos com alunos deficientes visuais no curso superior à distância de uma instituição de ensino de Curitiba –PR. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/PR, 2009

RUBIO, A. J. Accesibilidad a los edificios universitarios y su entorno urbano. Revista a Distancia, vol. 20, n. 1, 2002.

SANT'ANA, I. M.. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, Aug. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-722005000200009&lng=en&nrm=i>. Acesso em 03 março de 2010.

SANTOS, J. B. A dialética da inclusão/exclusão na história da educação de alunos com deficiência. Educação e Contemporaneidade: Revista da FAEEBA, Salvador, BA, v.11, n. 17, jan/jun 2002, p.27- 44.

SIQUEIRA, I. Mills; SANTANA, C. S. Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoa com deficiência no Ensino Superior. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v 16, n.1, Jan-Abr.2010. p 127-136.

SOUZA, P. M. Caminhos percorridos no processo de implementação da Educação inclusiva no ensino público estadual em um município de médio porte no interior paulista. Ribeirão Preto: USP, 2010 (Documento de Pré-Qualificação de Mestrado – área de concentração Psicologia

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução: Magda Franca Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAKAHAMA, J. R.. Educação especial: o processo de inclusão, a formação dos educadores e o direito de ter direitos com perspectivas de educação para todos, 2002. <<http://www.cidade.usp.br>> Acessado em: 08 de maio 2005.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das Interações entre Alunos com Síndrome de Down e seus Colegas de Turma no Sistema Regular de Ensino. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, SP, v. 14, n.1, jan-abr., 2008, p. 75-92.

TESSARO, N. S. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma Política especial...”. <<http://www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2552—Int.pdf> . Acesso em: 17 de novembro de 2006.

TIGRE, A. B.; TEIXEIRA, E. Diferenças: um olhar da psicanálise. Leituras compartilhadas. Leitura ampla: a construção do olhar. Rio de Janeiro: Leia Brasil, v.5, 2005,p.181-2. Fascículo Especial.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index>> Acesso em: 15 de julho de 2005.

VALDÉS, M. T. M. Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VASCONCELOS, M. C. ; AMORIM, D. C. G. A docência no Ensino Superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica. http://www.facape.br/textos/2008_002_A_Docencia_no_Ensino_Superior_Uma_Reflexão.pdf e http://www.facape.br/textos/2008_002_A_Docencia_no_Ensino_Superior_Uma_Reflexao.pdf . Acesso em 18 de maio de 2010.

VIANNA, F. M. G. Política de Inclusão e Formação de Professores. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). São Paulo, USP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2005.

VITALIANO, C. R. Análise da Necessidade de Preparação de Professores de Cursos de Licenciatura para a Inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo: Marília, v.13, n.3, set.-dez, 2007, p.399-414.

ZANATA, E. M. Avaliação do primeiro ano de implantação de um projeto de inclusão em uma escola de ensino fundamental da rede pública no Estado de São Paulo. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

ZARDO, S. P.; FREITAS, S. N. Educação em classes hospitalares: transformando ações e concepções à luz da teoria da complexidade. *Educar*, Curitiba, n. 30. Editora UFPR, 2007, p. 185-196

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. EDUCA, Lisboa, 1993.

ANEXOS



SEDUC

Secretaria de Estado de Educação
e Qualidade do Ensino
Gabinete do Secretário



TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL SEDUC - MANAUS

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC-AM, por intermédio de seu representante legal, Professor Gedeão Timóteo Amorim, Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, vem manifestar sua integral concordância com a realização da Pesquisa de Doutorado INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE MANAUS, de autoria da Doutoranda Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques, professora da Universidade Federal do Amazonas, inclusive, possibilitando o acesso as informações técnicas: programas e projetos da Educação Especial, através da Gerência de Educação Especial e a disponibilidade das Propostas Pedagógicas das Escolas Estaduais selecionadas para a pesquisa, além de professores e gestores sem prejuízo do calendário escolar.

Manaus, 18 de março de 2008.

GEDEÃO TIMÓTEO AMORIM

Secretário de Estado de Educação e
Qualidade do Ensino

**MANAUS**

Cuidando da nossa cidade.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 0185/2008-SEMED/GSS

Manaus, 10 de abril de 2008.

A Senhoria a Senhora

Maria do P. Socorro Duarte Marques

Doutoranda em Ciências – Área Psicologia – USP/UFAM

Nesta**ASSUNTO:** Autoriza realização de pesquisa.

Prezada Senhora,

Em atenção ao Ofício nº 003/2008, informamos a Vossa Senhoria que está autorizada a realização da pesquisa “*Inclusão Educacional de Alunos Deficientes no Sistema Público de Educação Básica e no Ensino Superior no Município de Manaus*”, conforme solicitado.

Na oportunidade, colocamos à disposição as informações técnicas, dados e projetos do Complexo Municipal de Educação Especial.

Atenciosamente,

GABRIEL ARCANJO SANTOS DE ALBUQUERQUESubsecretário de Gestão Educacional da
Secretaria Municipal de Educação



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Gabinete do Reitor

DECLARAÇÃO

DECLARAMOS para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética que a Prof^a Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques está autorizada por esta Instituição Federal de Ensino Superior a realizar sua pesquisa nesta Universidade referente ao seu projeto **“Inclusão Educacional de Portadores de Deficiência no sistema Público de Educação Básica e no Ensino Superior no município de Manaus”**, que faz parte do Programa de Doutorado em Ciências, área de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto em convênio com a UFAM.

REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, em Manaus, 31 de março de 2008.

A handwritten signature in purple ink, appearing to read "Hidembergue", is written over the printed name of the rector.

HIDEMBERGUE ORDOZGOITH DA FROTA
Reitor



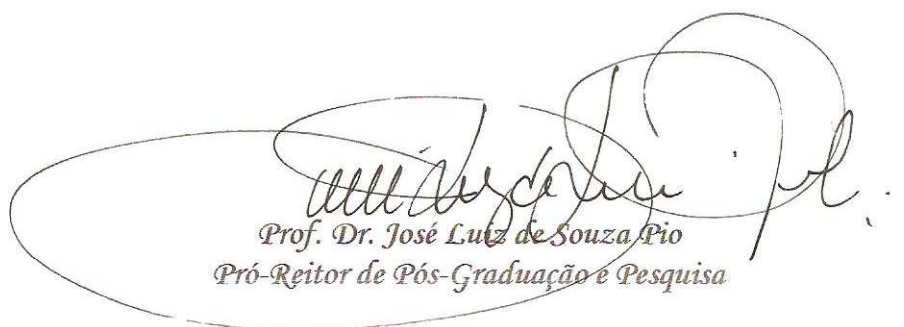
UEA
Universidade do Estado do Amazonas



TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL

A Universidade do Estado do Amazonas, pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, representada pelo seu Pró-Reitor, Prof. Dr. José Luiz de Souza Pio, manifesta concordância com a realização da Pesquisa de Doutorado: Inclusão Educacional de Portadores de Deficiências no sistema Público de Educação Básica e no ensino Superior no município de Manaus, de autoria da doutoranda Maria do Perpetuo Socorro Duarte Marques, professora da Universidade Federal do Amazonas, inclusive, possibilitando o acesso a Proposta Pedagógica, Programas e Projetos Institucionais, disponibilizando, sem prejuízo de nenhuma atividade acadêmica, os coordenadores de cursos e professores que atuam em sala de aula com portador de deficiência em curso de graduação.

Manaus, 17 de março de 2008.



Prof. Dr. José Luiz de Souza Pio
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0308.0.115.000-08, intitulado: **“Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência no Sistema Público de Educação Básica e no Ensino Superior no Município de Manaus”**, tendo como Pesquisadora Responsável Maria do Perpetuo Socorro Duarte Marques.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 11 de dezembro de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa CEP / UFAM

.....
Prof. MSc Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Doutorado em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA

Convidamos o (a) Sr(a). para participar do Projeto de Pesquisa “INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE MANAUS”, desenvolvidos pelas pesquisadoras Prof. Msc. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques, professora da FAGED/UFAM e Prof. Dra. Eucia Beatriz Lopes Petean, professora da FFCLRP/USP, que será realizado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pretende compreender como está sendo realizado o atendimento educacional de crianças e jovens, particularmente com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva no Município de Manaus, contribuindo para a melhoria das políticas públicas educacionais inclusivas, com a formação de professores e, principalmente com as discussões sobre a educação inclusiva. Para a coleta de dados será necessário aplicar entrevistas, cujo roteiro está estruturado em perguntas fechadas e abertas, que será gravada pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em segredo para sempre. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (92) 36474369, no endereço Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3.000 – Campus Universitário Setor Norte/ Faculdade de Educação. Fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

_____ ou

Assinatura do Participante

Pesquisadora



Impressão do dedo polegar
 Caso não sabia assinar

Manaus, de 2008.



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Doutorado em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA **PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR**
PÚBLICO

Convidamos o (a) Sr(a). para participar do Projeto de Pesquisa “INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE MANAUS”, desenvolvidos pelas pesquisadoras Prof. Msc. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques, professora da FAGED/UFAM e Prof. Dra. Eucia Beatriz Lopes Petean, professora da FFCLRP/USP, que será realizado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pretende compreender como está sendo realizado o atendimento educacional de crianças e jovens, particularmente com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva no Município de Manaus, contribuindo para a melhoria das políticas públicas educacionais inclusivas, com a formação de professores e, principalmente com as discussões sobre a educação inclusiva. Para a coleta de dados será necessário aplicar entrevistas, cujo roteiro está estruturado em perguntas fechadas e abertas, que será gravada pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em segredo para sempre. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (92) 36474369, no endereço Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3.000 – Campus Universitário Setor Norte/ Faculdade de Educação. Fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

_____ ou
 Assinatura do Participante

 Pesquisadora

Manaus, de 2008.

Impressão do dedo polegar
 Caso não sabia assinar



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Doutorado em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Convidamos o (a) Sr(a). para participar do Projeto de Pesquisa “INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE MANAUS”, desenvolvidos pelas pesquisadoras Prof. Msc. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques, professora da FACED/UFAM e Prof. Dra. Eucia Beatriz Lopes Petean, professora da FFCLRP/USP, que será realizado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pretende compreender como está sendo realizado o atendimento educacional de crianças e jovens, particularmente com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva no Município de Manaus, contribuindo para a melhoria das políticas públicas educacionais inclusivas, com a formação de professores e, principalmente com as discussões sobre a educação inclusiva. Para a coleta de dados será necessário aplicar entrevistas, cujo roteiro está estruturado em perguntas fechadas e abertas, que será gravada pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em segredo para sempre. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (92) 36474369, no endereço Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos 3.000 – Campus Universitário Setor Norte/ Faculdade de Educação. Fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

_____ ou

Assinatura do Participante

Pesquisadora

Manaus, de 2008.

Impressão do dedo polegar
 Caso não sabia assinar

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof nº _____

I – Identificação da Instituição e do Professor

- 1.1. Nome da Instituição:
 - 1.2. Nível de atendimento:
 Ensino Fundamental Ensino Médio
 - 1.3. Nome do Professor:
 - 1.4. Idade:
 - 1.5. Qual a série/ano que você está atuando como docente?
-

II – Caracterização da Sala de Aula e Deficiências Atendidas:

- 2) Quantos alunos com deficiência estão sendo atendidos em sua sala de aula? Qual a idade?
 - 3) Que tipo de deficiência possui?
 DM DF DA DV
 - 4) Há quanto tempo estão sendo atendidos pela escola?
 - 5) Foram efetivadas adaptação na sala de aula e na escola para receber o aluno com deficiência? SIM NÃO
 - 6) Em caso positivo, assinale:
 arquitetônica pedagógica atitudinal
 outras Especificar _____
 - 7) Quais foram às adaptações arquitetônicas realizadas para receber esta clientela?
 - 8) Você considera que foram suficientes? Em sua opinião o que esta faltando?
 - 9) Quais adaptações pedagógicas foram realizadas para receber este aluno?
 - 10) Você considera que foram suficientes? Em sua opinião o que esta faltando?
 - 11) Em relação às barreiras atitudinais o que foi realizado?
-

III – Caracterização do Docente e da Prática Pedagógica:

- 12) Qual a sua formação acadêmica?
 - 13) Tempo de serviço na docência do ensino superior?
 - 14) Tempo de Experiência com alunos com deficiência em sala de aula?
 - 15) Você participou de alguma atividade de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência? Quais?
 - 16) Você realizou alguma modificação na sua forma de ensinar? Em caso positivo, quais? (conteúdo, avaliação, didática)
 - 17) Você procurou algum recurso pedagógico para trabalhar na classe inclusiva? Em caso positivo, quais?
 - 18) Na sua percepção como o aluno com deficiência se sente com relação aos colegas?
 - 19) E os colegas com se sentem em relação a ele?
-

IV – Projeto Pedagógico e Adaptação Curricular:

- 20) A escola possui Projeto Pedagógico? () SIM () NÃO
- 21) Em caso positivo, foram elaboradas adaptações curriculares no projeto pedagógico para receber aluno com deficiência em sala de aula regular? Quais?
- 22) Você pode colaborar, de que maneira?
- 23) Em caso negativo, por quê?
-

V – Atuação das Secretarias:

- 24) Você já foi incluído (a) num programa de formação de professores para facilitar sua atuação em classes inclusivas? Em caso positivo, quais?
- 25) Que tipo de serviço de apoio foram criados para facilitar o acesso e a permanência do aluno com deficiência em sua classes regular?
-

ENTREVISTA COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

PROF. N. _____

I – Identificação da Instituição e do Professor

- 1.1. Nome da Instituição:
 - 1.2. Nome do Professor:
 - 1.3. Idade:
 - 1.4. Qual sua área de atuação?
() Humanas () Exatas () Biológicas
-

II – Caracterização da Sala de Aula e Deficiências Atendidas:

- 2) Quantos alunos com deficiência estão sendo atendidos em sua sala de aula? Qual a idade do aluno?
 - 3) Quais o tipo de deficiência?
() DM () DF () DA () DV
 - 4) Foram efetivadas adaptação na sala de aula e na instituição para receber o aluno com deficiência? () SIM () NÃO
 - 5) Em caso positivo, assinale:
() arquitetônica () pedagógica () atitudinal
() outras Especificar _____
 - 6) Quais foram às adaptações arquitetônicas realizadas para receber esta clientela?
 - 7) Você considera que foram suficientes? Em sua opinião o que esta faltando?
 - 8) Quais adaptações pedagógicas foram realizadas para receber este aluno?
 - 9) Você considera que foram suficientes? Em sua opinião o que esta faltando?
 - 10) Em relação às barreiras atitudinais o que foi realizado?
-

III – Caracterização do Docente e da Prática Pedagógica

- 11) Qual a sua formação acadêmica?
 - 12) Em que curso superior trabalha?
 - 13) Quanto tempo atua como docente no Ensino Superior?
 - 14) Tempo de Experiência com alunos com deficiência em sala de aula?
 - 15) Você participou de alguma atividade de formação continuada para trabalhar com alunos com deficiência? Quais?
 - 16) Você procurou algum recurso pedagógico para trabalhar com essa clientela? Em caso positivo, especifique quais?
 - 17) Na sua percepção como o aluno com deficiência se sente com relação aos colegas de turma?
 - 18) E os colegas de turma como se sentem em relação a ele?
-

IV – Projeto Pedagógico do Curso

- 19) Você realizou ou não alguma adaptação na disciplina que trabalha (conteúdo, didática, avaliação)? Em caso positivo, quais?
- 20) Em caso negativo, por quê?
- 21) Você participou de alguma discussão sobre adaptações curriculares no Projeto Pedagógico do Curso para receber o aluno com deficiência?
- 22) Em caso positivo, quais modificações foram elaboradas?
- 23) Em caso negativo, por quê?

V– Atuação Institucional

- 24) Existem, dentro da instituição de ensino superior, programas específicos para receber o aluno com deficiência? Em caso positivo, quais?
- 25) Que tipo de serviços de apoio foram criados para receber estes alunos em sala de aula?

ENTREVISTAS COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

- 1) Nome e idade:
- 2) Formação Acadêmica:
- 3) Quanto tempo está atuando como Secretário de Educação?
- 4) Fale a respeito das ações realizadas pela secretaria para a Educação Especial?
- 5) Com estão sendo implantadas as ações relativa ao processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica?
- 6) Quais iniciativas foram realizadas no sentido de adequar as escolas com material pedagógico adaptado ao aluno e a formação de professores?
- 7) Você considera que estas ações podem ser consideradas como política pública inclusiva? Em quais documentos podemos encontrar as diretrizes?
- 8) Quais as orientações da secretaria com relação as adaptações da estrutura física das escolas para receber os alunos com deficiência?
- 9) Quais as orientações da secretaria com relação as adaptações pedagógicas para receber os alunos com deficiência em classes regulares?
- 10) Quais as orientações da secretaria com relação as adaptações atitudinais para receber os alunos com deficiência nas escolas?
- 11) Gostaria de falar mais alguma coisa? Em caso positivo fique a vontade.