

UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CYNTHIA MARIA BINDÁ LEITE

**INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE
O LIDAR COM AS DIFERENÇAS**

**MANAUS
2011**

CYNTHIA MARIA BINDÁ LEITE

**INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE
O LIDAR COM AS DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

**MANAUS
2011**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L533i Leite, Cynthia Maria Bindá
Inclusão e Exclusão em sala de aula: : Um olhar reflexivo sobre o lidar com as diferenças / Cynthia Maria Bindá Leite. 2011
132 f.: 31 cm.

Orientador: Professor Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Inclusão. 2. Exclusão. 3. Diferenças. 4. Deficiente Visual. I. Nascimento, Professor Dr. Aristonildo Chagas Araújo II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



Ata de Defesa Pública da Dissertação da mestranda
Cynthia Maria Bindá Leite sobre o Tema: “Inclusão e
Exclusão em Sala de Aula: Um Olhar Reflexivo sobre
o Lidar com as Diferenças.”

Aos dezoito dias do mês de outubro do ano de dois mil e onze, às 14:30 horas, no Auditório Rio Alalaú da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, realizou-se a Defesa Pública de Dissertação da mestranda Cynthia Maria Bindá Leite, intitulada: “Inclusão e Exclusão em Sala de Aula: Um Olhar Reflexivo sobre o Lidar com as Diferenças.” A Banca Examinadora foi composta pelos professores: Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Dr. Thomé Elizário Tavares Filho, Kathya Augusta Thomé Lopes sob a Presidência do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento. O Presidente deu início à sessão, convidando os Membros da Banca Examinadora e a mestranda Cynthia Maria Bindá Leite à tomarem seus lugares e, em seguida, assumiu a direção do Trabalho, informando sobre o procedimento do Exame. A palavra foi dada então a mestranda Cynthia Maria Bindá Leite para apresentar o resumo do seu estudo. Após a apresentação do resumo, o Presidente passou a palavra aos Membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição à candidata. Em seguida, a mestranda Cynthia Maria Bindá Leite, inicialmente, agradeceu a todos os Membros e, respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação da mestranda Cynthia Maria Bindá Leite foi aprovada por unanimidade. A sessão foi encerrada às 17 horas. Eu, Francisco Rogério de Carvalho, assistente em administração do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada, foi assinada por mim, pela Banca Examinadora e por Cynthia Maria Bindá Leite, a quem foi conferido o título de Mestre em Educação.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Thomé Elizário Tavares Filho
Kathya Augusta Thomé Lopes
Aristonildo Chagas Araújo Nascimento
Cynthia Maria Bindá Leite
Francisco Rogério de Carvalho

Recebido
Em: 29.10.13
Mariane

A DEUS,

Ao Senhor Jesus Cristo e ao doce Espírito Santo,
Fonte de todas as minhas realizações, conquistas e
inspirações.

À minha família,

Ao meu esposo Antonio Carlos da Costa Leite e meus filhos
Marjorie Bindá Leite e Yuri Bindá Leite pelo apoio e
incentivos recebidos.

Ao Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento,

Meu orientador, pelas orientações reanimadoras, pelas
críticas e por todo o companheirismo em todas as horas.

Aos colegas de Mestrado,

Pela construção de conhecimentos, diálogos, colaborações
e companheirismo, em especial: Vanusa Dinelli, Franci
Belém, Nelson Sá e Socorro Santos por todas as horas de
descontração, alegria e produção acadêmica.

À CAPES,

Pelo apoio e financiamento desta pesquisa

AGRADECIMENTOS

Associar a produção de uma Dissertação com os diferentes papéis sociais que exerço, é uma atividade desafiadora que só foi possível com a contribuição de muitas pessoas, que estão presentes nos diversos setores da minha vida. Portanto, tenho muitos agradecimentos a fazer e, ainda assim, sei que corro o risco de não conseguir contemplar a todos nas palavras que seguem. Deixo o meu agradecimento especial:

A DEUS, ao Senhor Jesus Cristo e ao doce Espírito Santo, razão de todas as minhas vitórias

Ao meu esposo pelo incentivo e todas as renúncias sofridas em prol do meu êxito, por estar presente apesar das adversidades, persistindo em me apoiar incondicionalmente.

Aos meus filhos Marjorie Bindá Leite e Yuri Bindá Leite. Obrigada, filhos pela compreensão e carinho. Por entender as minhas ausências e as horas perdidas de lazer...

Aos meus pais Raimundo Ferreira Bindá e Noemea da Silva Bindá, verdadeiros alicerces em todos os momentos da minha existência. Modelos de integridade moral, de coragem e fé.

Ao Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, meu orientador pelo exemplo de dignidade, competência, seriedade e simplicidade – cujos conhecimentos próprios de um pesquisador permitiram à execução desta pesquisa.

Ao Professor Gedeão Timóteo Amorim, Secretário de Estado da Educação e Qualidade do Ensino /SEDUC/AM, por todo apoio recebido desde a educação básica, quando foi meu professor, contribuindo significativamente para meu crescimento pessoal e profissional, pela sua "paixão" pela educação e por sua imortal contribuição para o nosso Estado;

A Prof.^a Dr.^a Rosa Mendonça de Brito – por seu olhar atencioso à minha trajetória acadêmica, contribuindo inclusive com a redefinição do título deste trabalho

A Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda Matos Lopes por lutar pelos direitos da pessoa com deficiência, por contribuir com sua avaliação e riquíssima experiência na realização desta pesquisa.

À Banca Examinadora pela aceitação imediata em participar de minha defesa e pela disposição em contribuir com as discussões.

Às amigas e companheiras de trabalho, Sirlei Alves Ferreira Henrique, Solange Furtado, Jordana Lobo e Francisca Santiago por todo apoio e incentivo, pelas palavras reanimadoras e pela compreensão recebida para realização desta pesquisa.

Aos amigos e irmãos da MCT (Missão Confins da Terra) pelas ausências sofridas durante a realização desta pesquisa. Agradeço a Deus por vocês existirem, tenham certeza de que o sacrifício não foi em vão.

Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri, tem lombriga,
tem ameba
Só a bailarina que não tem
E não tem coceira
Verruga nem frieira
Nem falta de maneira ela não tem
Futucando bem
Todo mundo tem piolho
Ou tem cheiro de creolina
Todo mundo tem
um irmão meio zarolho
Só a bailarina que não tem
Nem unha encardida
Nem dente com comida
Nem casca de ferida ela não tem
Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina
Teve escarlatina
ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem
Medo de subir, gente
Medo de cair, gente
Medo de vertigem
Quem não tem
Confessando bem
Todo mundo faz pecado
Logo assim que a missa termina
Todo mundo tem
um primeiro namorado
Só a bailarina que não tem
Sujo atrás da orelha
Bigode de groselha
Calcinha um pouco velha
Ela não tem
O padre também
Pode até ficar vermelho
Se o vento levanta a batina
Reparando bem,
todo mundo tem pentelho
Só a bailarina que não tem
Sala sem mobília
Goteira na vasilha
Problema na família
Quem não tem
Procurando bem
Todo mundo tem (CHICO BUARQUE)

RESUMO

Este estudo é o resultado de uma reflexão sobre o ingresso do adolescente cego e com baixa-visão do 6º e 7º ano do Ensino fundamental da Rede Regular de Ensino no Município de Manaus, das EE Leopoldo Neves (Zona Sul) e Maria do Céu Vaz d'Oliveira (Zona norte), tendo como princípio a forma como a família e a escola lidam com as diferenças. Optou-se pelas escolas e as séries supracitadas por serem as que contemplam o objeto de pesquisa. O trabalho proposto focaliza especificamente a forma como gestores, pedagogos e professores avaliam o ingresso do deficiente visual no Ensino Regular e a opinião dos alunos e pais envolvidos no processo. Neste sentido, discute-se o processo de inclusão de todos os indivíduos a partir de uma contextualização histórica. Tem como objetivo: Analisar como ocorre o processo de inclusão e/ ou exclusão do adolescente cego e/ou com baixa-visão em sala de aula. Essa pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso com enfoque etnográfico. Os procedimentos utilizados como instrumentos na coleta de dados foram o questionário fechado e entrevistas semi-estruturadas. Procuramos compreender os limites e as possibilidades do processo de implementação de uma política em ação, com vistas à remoção de barreira à aprendizagem. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo e interpretação qualitativa. Os dados revelaram os desafios e as reais condições das Instituições em relação aos seguintes aspectos: O panorama histórico do processo de exclusão e os reflexos na educação atual, o pensamento dos gestores, pedagogos, alunos e pais quanto ao processo de inclusão, e os dispositivos usados em sala de aula para a inclusão de todos. O estudo revelou os avanços e as contradições tendo em vista a complexidade que é a inclusão do aluno cego ou com baixa visão no ensino regular. Entende-se que todo tipo de diferença que seja motivo de isolamento e não participação ativa do aluno nas atividades propostas em sala de aula deve exigir um repensar pedagógico voltado para a valorização das diferenças.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Alunos cegos e com baixa-visão. Diferenças.

RESUMEN

Este estudio es el resultado de una reflexión sobre la admisión de los adolescentes ciegos y baja visión, de 6 y 7 años de educación básica en el sistema escolar ordinario en la ciudad de Manaus, el EE Leopoldo Neves (Zona Sul) y Maria do Ceu Vaz d'Oliveira (Zona Norte), con el director cómo las familias y las escuelas frente a las diferencias. Se decidió por las escuelas y la serie anterior como aquellos que contemplan el objeto de la investigación. El trabajo propuesto se centra específicamente en cómo los administradores, educadores y profesores evaluar el ingreso de los discapacitados visuales en la educación general y la retroalimentación de los estudiantes y padres de familia involucrados. En este sentido, se discute el proceso de inclusión de todos los individuos de un contexto histórico. Su objetivo: Analizar cómo se produce el proceso de inclusión y / o exclusión de los ciegos adolescentes y / o baja visión en el aula. Esta investigación, cualitativa, se ha desarrollado a través de un estudio de caso con un enfoque etnográfico. Los procedimientos utilizados como instrumentos para la recolección de datos fueron el cuestionario adjunto y entrevistas semi-estructuradas. Tratamos de entender los límites y posibilidades del proceso de implementación de una acción política, con miras a eliminar las barreras para el aprendizaje. Para el análisis de los datos, se utilizó el análisis de contenido y la interpretación cualitativa. Los datos revelaron los desafíos y las condiciones reales de las instituciones en los siguientes aspectos: la visión histórica de los procesos de exclusión y las consecuencias para la educación de hoy, el pensamiento de los administradores, educadores, estudiantes y padres de familia sobre el proceso de inclusión, y los dispositivos utilizados en el aula para incluir a todos. El estudio revela los avances y contradicciones en vista de la complejidad que es la inclusión de alumnos con baja visión o ciegos en la educación general. Se entiende que cualquier tipo de diferencia que hace que el aislamiento y la participación de los estudiantes no se activa en las actividades propuestas en la enseñanza en el aula deben exigir un replanteamiento hacia la apreciación de las diferencias.

Palabras-clave: educación inclusiva. Estudiantes ciegos y con baja visión. Diferencias.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	INCLUSÃO E EXCLUSÃO, UM RESGATE HISTÓRICO.....	15
1.1	CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS DAS SOCIEDADES TRIBAIS A ANTIGUIDADE ROMANA	15
1.1.1	Exclusão na idade média	17
1.1.2	Exclusão a partir da organização do ensino	18
1.1.3	O surgimento da escolástica e o processo de exclusão	19
1.1.4	O processo de exclusão na Idade Moderna.....	20
1.1.5	Reflexos da Idade Média e Moderna no processo de Inclusão e exclusão no Brasil após a proclamação da República.	20
1.1.6	A exclusão social e o Processo histórico da deficiência	22
1.1.7	A inclusão educacional no Brasil	23
1.1.8	Leis que regem a política de inclusão no Brasil.....	25
1.2	A IMPORTÂNCIA DOS SUJEITOS INTERNOS (GESTORES, PEDAGOGOS, PROFESSORES E ALUNO) E EXTERNOS (PAIS E RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS) NO CENÁRIO INCLUSIVO	30
1.2.1	A importância do gestor no processo de inclusão.....	30
1.2.2	A função do Pedagogo frente ao processo de mudanças.....	30
1.2.3	O papel do professor no processo de inclusão	31
1.2.4	Os adolescentes no cenário inclusivo.....	33
1.2.5	Os pais como parceiros da escola.....	34
1.3	A SALA DE AULA COMO ESPAÇO INCLUSIVO	34
2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	38
2.1	O FUNDAMENTO DA ESCOLA INCLUSIVA	38
2.2	INCLUSÃO VERSUS EXCLUSÃO: UMA REALIDADE HISTÓRICA	39
2.3	A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE CEGO.....	40
2.3.1	O que é a deficiência visual	41
2.3.2	O sistema complexo da visão.....	42
2.4	APRENDIZAGEM DO SISTEMA BRAILLE.....	43
2.5	REGLETE, PUNÇÃO E FOLHA.....	44
2.6	SOROBÃ	44
2.7	APRENDIZAGEM DO USO DE RECURSOS ÓPTICOS E NÃO-ÓPTICOS E	

	ELETRÔNICOS	44
2.8	LUPAS	45
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE MANAUS	46
3.1	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	48
3.1.1	Aspectos comuns às duas escolas:	48
3.1.2	Aspectos físicos	48
3.2	A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS EM SALA DE AULA.....	49
3.3	RETRATOS DA PESQUISA.....	50
3.4	PERFIL DOS GESTORES E PEDAGOGOS DAS ESCOLAS X E Y – ANÁLISE DA ENTREVISTA.....	51
3.4.1	Veze voz dos Pedagogos	55
3.5	O QUE PENSA OS PROFESSORES.....	61
3.6	OS ALUNOS NO CENÁRIO DA INCLUSÃO: INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA	68
3.6.1	Os alunos videntes no cenário inclusivo, a sala de aula.....	72
3.7	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA VISÃO DOS PAIS.....	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS.....	79
	ANEXO A - WWDOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO PESQUISA.....	83
	ANEXO B - FIGURAS	86
	APÊNDICE A - DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS COLETADOS.....	91
	APÊNDICE B - DECLARAÇÃO PROPRIEDADE DE INFORMAÇÃO.....	92
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS MENORES.....	95
	APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PEDAGOGO	98
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR.....	100
	APÊNDICE G - QUESTIONÁRIOS E FORMULÁRIOS PARA OS	

GESTORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES	102
APÊNDICE H - ROTEIRO PARA O CADERNO DE CAMPO	125

INTRODUÇÃO

A inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato, são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os incluídos na prática inclusiva (FREITAS, 2008, p. 28).

O reconhecimento e o valor às diferenças precisa ser um percurso obrigatório da educação, uma vez que ao ingressar na escola, o aluno depara-se com um universo novo de amigos, professores, enfim, o meio educacional apresentar-se-á como o é de fato, completamente eclético e diversificado. Neste espaço novo, ingressará também os alunos com necessidades educacionais especiais. As discussões neste aspecto, dentro e fora do âmbito escolar, têm gerado polêmicas, uma vez que representa a quebra de paradigmas já estabilizados na prática docente, quer seja pela questão social, pois é fruto de uma evolução histórica, ou pela falta de preparação da equipe pedagógica, direta ou indiretamente envolvida no processo educacional. A inclusão, no entanto, de acordo com Freitas (2008) ocorrerá quando inicialmente a escola se conscientizar de seu papel, reconhecendo, aceitando e valorizando as diferenças. Se uma escola não valoriza as diferenças tampouco estará preparada para trabalhar com o aluno deficiente, seja em que nível for a sua deficiência, no entanto, essa história não é nova, é um paradigma histórico perpassando por toda a sua história, portanto, não podemos falar de inclusão sem a reflexão sobre o pano histórico que a cerca.

Ao refletir-se sobre a historicidade referente à inclusão, percebe-se a luta das minorias por sua valorização ao longo do tempo, e poucos relatos de historiadores quanto ao tratamento dispensado às pessoas deficientes. Os estudos de Giles (1987), assim como de outros autores, demonstram com clareza a trajetória das sociedades primitivas em busca da sobrevivência e da integração no grupo que fazia parte, razão pela qual, muitos eram excluídos, pois não se encaixavam nos modelos de homem forte e capaz de prover a sua família ou seu grupo.

Devido à complexidade do tema, há necessidade de destacarmos o significado das palavras integração, inclusão e exclusão, pois de acordo com Ferreira e Guimarães (2003) são vários os aspectos relacionados às palavras. Os termos inclusão e integração também merecem destaque especial, uma vez que estão atrelados semanticamente, ora sendo usados como sinônimos, ora ganhando conotações diferenciadas, conforme os pontos de vista de autores como Mantoan (1997) e Magalhães (2003).

Sob o ponto de vista de Mantoan (1997):

[...] a integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de

maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando dinamismo (MANTOAN, 1997, p. 235).

Desta forma, ao destacarmos a escola, no processo de integração, o aluno deve adaptar-se a ela para dela fazer parte. Já na inclusão, a escola adapta-se ao aluno e visa sempre à aquisição do bom desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Magalhães (2003)

Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita (MAGALHÃES, 2003, p. 41).

A proposição do autor nos remete aos aspectos legais da inclusão que perpassarão obrigatoriamente por uma trajetória mundial (incluindo nesse cenário, obviamente, os avanços alcançados pelo Brasil), no entanto, com especial atenção para o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Brasileira e as diversas leis relativas à educação brasileira.

Uma sala de aula traz em seu conjunto os mais diversos tipos de alunos, oriundos dos diversos contextos sociais, possuidores de níveis diferenciados de conhecimento. O estudo em pauta estará alicerçado da seguinte forma: 1- As implicações do processo histórico no processo de inclusão e exclusão; 2- A importância dos principais sujeitos envolvidos no processo de inclusão e/ou exclusão em sala de aula, (gestor, pedagogo, professor, aluno e pais de alunos); 3- Como a escola deverá estar estruturada para o êxito do processo inclusivo? O trabalho em pauta trará momentos de tensão na discussão, pois, conforme Aranha (2004), as pessoas podem ser diferentes em todas as áreas, sejam elas: emocional, física, mental, social e quando se refere ao adolescente deficiente visual, o assunto não é diferente considerando todas as transformações ocorridas na adolescência.

1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO, UM RESGATE HISTÓRICO

Os direitos das pessoas com deficiência não estão dissociados dos fatos históricos, passarão obrigatoriamente pela evolução da sociedade e conseqüentemente pela edição de suas leis. Por isso, antes da discussão sobre os aspectos inclusivo e/ou exclusivo na área educacional, faremos uma breve incursão histórica sobre a organização da sociedade e as formas de aprender a partir da sociedade primitiva. Não temos a pretensão de expor todo o processo histórico, nem tampouco fazer crítica a nenhuma época, pois seria de acordo com Freitas (2006) um desrespeito a todo processo histórico cultural que envolve cada ser humano.

O ser humano... é um animal cultural...que interage com outros seres humanos com o meio ambiente e consigo próprio em um intrincado processo de trocas e enriquecimento mútuo. Pouco sabemos da interação dos grupos sociais, das sociedades e das culturas... (FREITAS, 2006, p. 28).

De acordo com a autora, o ser humano procura interagir com o meio, porém nem sempre é simples essa interação, será necessária uma pré-disposição de todos os sujeitos envolvidos no processo para que aconteça esse crescimento, por isso, será entender os percalços que marcaram o processo evolutivo da inclusão escolar será de profunda importância. Vejamos algumas características dos processos educacionais:

1.1 CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS DAS SOCIEDADES TRIBAIS A ANTIGUIDADE ROMANA

A forma de aprender em cada sociedade caracterizava-se pela sua forma de organização. Verifiquemos algumas características das sociedades e como acontecia (ou não) o processo de inclusão:

a) Sociedades Tribais: a educação difusa

Nas comunidades tribais as crianças aprendiam imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. De acordo com Aranha (2001) A aprendizagem se concretizava para a vida e por meio da vida, sem que alguém estivesse especialmente destinado a tarefa de ensinar. No entanto, não é fácil caracterizar as sociedades tribais, pois há muitas diferenças entre as comunidades primitivas e de acordo com Gile (1987) não podemos correr o risco do etnocentrismo – avaliar estas sociedades a partir dos padrões de nossa cultura e não podemos considerá-las pelo que lhes falta, mas considerá-las apenas diferentes.

Nas sociedades tribais, não há exploração do homem pelo homem, pois não existe divisão de classes sociais nem a ideia de lucrar com o trabalho alheio. De acordo com Aranha (2001) também não há dominação de uns poucos sobre os demais, pois ninguém detém o direito exclusivo de usar armas contra os outros. Em outras palavras, não há o Estado nem o poder privado do senhor, instituições que dividem a sociedade entre os que mandam e os que obedecem (GILES, 1987). Como não há Estado, cada um detém a força para fazer justiça pelas próprias mãos quando for pessoalmente lesado ou tiver algum parente que tenha sido lesado por outrem. Mas esse acerto de contas segue regras sociais bem definidas. De acordo com o autor, algumas sociedades tribais são chamadas duais, pois cada metade teria o mesmo poder e o mesmo prestígio. Outras se denominam segmentares, porque cada segmento é equivalente ao outro. Ainda de acordo com o mesmo autor, é um engano pensar que as tribos, mesmo as menos diferenciadas como as duais, sejam inteiramente consensuais e igualitárias. Existem diferenças mercantes entre os sexos, diferenças entre as classes e os grupos de idade, diferenças de prestígio entre pessoas, diferenças de tamanho, local de moradia e de riquezas entre os grupos de parentesco. Tudo isso cria possibilidades de que tensões venham a explodir em conflitos, aliás, bastante comuns resultando na exclusão de alguns.

b) Antiguidade Oriental: a educação-tradicionalista

Nas sociedades orientais, ao se criarem segmentos privilegiados, a população, composta por lavradores, comerciantes e artesãos, não tem direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante. A princípio, o conhecimento da escrita é bastante restrito, devido ao seu caráter sagrado e esotérico. De acordo com Aranha (2004) tem início, então, o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos funcionários. A grande massa é excluída da escola e restringida à educação familiar informal.

c) Antiguidade Grega: a Paideia

A Grécia Clássica pode ser considerada o berço da pedagogia. A palavra *paidagogos* significa aquele que conduz a criança, no caso o escravo que acompanha a criança à escola (GILES, 1987). Com o tempo, o sentido se amplia para designar toda a teoria da educação. De modo geral, a educação grega está constantemente centrada na formação integral do homem, sem ao menos um pequeno olhar para aqueles que nasciam com alguma deficiência. A visão de mundo dos gregos de acordo com Giles (1987) era diferente dos povos do mundo antigo:

A visão que os gregos tinham do mundo os distinguia de todos os demais povos do mundo antigo, ao contrário destes, os gregos em vez de colocarem a razão humana a serviço dos deuses ou dos deuses monarcas, enalteceram a razão como instrumento a serviço do próprio homem (...) Recusavam qualquer submissão aos sacerdotes e tampouco se humilhavam diante dos seus deuses. Glorificavam o homem como o ser mais importante do universo (...) (GILES, 1987, p. 11).

Como percebemos, o homem toma o centro de todas as razões, considerando-se que a ênfase se deslocava mais para o preparo esportivo e para o debate intelectual, conforme a época ou lugar, entende-se que nesta época os deficientes eram excluídos do meio social pois não lhes era dada a chance do preparo esportivo, tampouco ao desenvolvimento intelectual, com raríssimas exceções (ARANHA, 2004). Nos primeiros tempos, quando não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. Apenas com o advento das polis começam a aparecer as primeiras escolas, visando a atender a demanda.

d) Antiguidade Romana: a humanitas

A educação na Antiguidade Romana deve ser destacada no histórico de exclusão por ser incluído em seu sistema a supremacia dos valores gregos. De acordo com Aranha (2001), a educação estará dividida em três fases: a latina original, de natureza patriarcal; depois, a influência do helenismo, que é criticada pelos defensores da tradição; por fim, dá-se a fusão entre a cultura romana e a helenística, que já supõe elementos orientais e os valores gregos como alicerce para toda a educação.

As principais implicações, nesse período histórico, dão-se quanto ao tratamento com os deficientes. Entende-se de acordo com a autora, que a educação obedecia sempre o comando de quem detinha o poder, ou seja, o homem quanto mais “perfeito” mais vantagem teria no campo dos esportes, dentre outros, assim sendo, os deficientes eram colocados à margem da sociedade. Quanto às diferenças, estavam ainda um tanto longe de pensar nas peculiaridades de cada criança ou o respeito à sua forma de pensar (ARANHA, 2004).

Ora, se não havia o respeito quanto às diferenças de um modo geral, é óbvio que os deficientes também não eram tratados com o respeito devido. De acordo com Giles (1987) Um exemplo claro de toda essa trajetória, encontrava-se na Roma Antiga onde Calígula, sucessor do imperador Tibério, exibia em sua corte pessoas deformadas, anãs, albinas como se fossem verdadeiras vitrines de horrores.

1.1.1 Exclusão na idade média

Para entendermos a herança deixada pela Idade Média no processo de exclusão como

um todo, será necessária a exposição de algumas de suas características principais e, suas subdivisões quanto à questão educacional e o respeito às diferenças. Evidentemente a base de toda a exclusão estará alicerçada em um percurso histórico.

Pode-se afirmar, de acordo com Giles (1987), que o berço da Idade Média foi na Europa, com as invasões germânicas (bárbaras), no século V, sobre o Império Romano do Ocidente. Essa época estende-se até o século XV, com a retomada comercial e o renascimento urbano. De acordo com o mesmo autor, a principal característica da Idade Média será a economia ruralizada, enfraquecimento comercial, supremacia da Igreja Católica, sistema de produção feudal e sociedade hierarquizada. Prevalcem as relações de vassalagem e suserania.

Todos os poderes: jurídico, econômico e político concentravam-se nas mãos dos senhores feudais. A sociedade era estática (com pouca mobilidade social) e hierarquizada. De acordo com Giles (1987), a nobreza feudal (senhores feudais, cavaleiros, condes, duques, viscondes) fazia parte da primeira camada hierárquica, era detentora de terras e arrecadava impostos dos camponeses. O clero (membros da Igreja Católica) fazia parte da segunda camada, tinha um grande poder, pois era responsável pela proteção espiritual da sociedade. Seu poder era tão notório que no século V. d.C, as autoridades da Igreja Católica declararam proibido o ingresso de analfabetos nas ordens sagradas. De acordo com Mantoan (2003), anos mais tarde, essa proibição estendeu-se, também, aos portadores de deficiência física. A terceira camada da sociedade era formada pelos servos (camponeses) e pequenos artesãos.

A Igreja Católica dominava o cenário religioso e influenciava o modo de pensar, a psicologia e as formas de comportamento na Idade Média exercendo amplo domínio, traçando um quadro intelectual em que a fé cristã era o pressuposto fundamental de toda sabedoria humana. A educação era para poucos, pois só os filhos dos nobres estudavam.

Com base no cenário acima exposto, entende-se o processo de exclusão na sociedade ao iniciar pela divisão das camadas prosseguindo-se pelo acesso à educação. Com o cenário medieval tão latente, o tratamento com os deficientes não poderia ser diferente. Os diversos paradigmas de exclusão detectados no decorrer da história da humanidade resistem ao longo dos séculos, e tem provocado consequências históricas, benéficas ou não, na vida dessas pessoas.

1.1.2 Exclusão a partir da organização do ensino

O marco do processo de exclusão nesse momento é a soberania absoluta da Igreja Católica, poder este de caráter político, econômico, espiritual e, conseqüentemente, educacional. De acordo com Aranha (2001), no século VIII, Carlos Magno resolveu organizar

o ensino por todo o seu império e fundar escolas ligadas às instituições católicas. A cultura greco-romana, guardada nos mosteiros até então, voltou a ser divulgada, passando a Ter uma influência mais marcante nas reflexões da época.

Através da sua autoridade, a Igreja imprimiu um caráter de unidade à sociedade, organizou e planejou o sistema educacional e seus princípios pedagógicos a partir da ótica do Cristianismo, exercendo uma espécie de monopólio eclesiástico na educação. De acordo com Aranha (2001) É importante pontuar que os modelos educacionais elaborados pela Igreja apresentavam uma proposta dual de educação: um projeto voltado para o povo e outro para a nobreza.

Essa forma de educação dualista reflete o modelo hierarquizado da sociedade e a hegemonia cristã. De acordo com a autora, nessa sociedade fragmentada, constituída por pequenos reinos e propriedades feudais, tornou-se necessário elaborar uma doutrina que dessa unidade para as práticas sociais e religiosas. Ainda conforme a mesma autora, quem deu sustentabilidade a igreja católica, no entanto foi a Patrística que teve origem no século II, no contexto de decadência do Império Romano, mas se fortaleceu no período medieval, dando sustentação à Igreja Católica e regia grande parte do acesso à educação pois defendia a fé cristã e conversão dos não-cristãos, tendo como objetivo a conciliação da Filosofia pagã grega, sobretudo Platão, com a doutrina religiosa e moral do Cristianismo. A fé tinha como finalidade, uma melhor compreensão da natureza de Deus, da alma e dos valores da vida moral. Aprendia-se a leitura, a escrita, o canto, a gramática, a retórica e o latim.

Nas escolas voltadas para a preparação de religiosos, havia uma rígida disciplina, com dedicação ao trabalho manual e intelectual. Educava-se para a prática de uma vida de simplicidade, de desapego às coisas ditas “profanas” e materiais e de valorização dos aspectos meditativos e contemplativos.

1.1.3 O surgimento da escolástica e o processo de exclusão

Tendo a educação romana como modelo, começaram a ser ensinadas as seguintes matérias: gramática, retórica e dialética (o trivium) e geometria, aritmética, astronomia e música (o quadrivium). Todas elas estavam, no entanto, submetidas à teologia (GILES, 1987). A fundação dessas escolas e das primeiras universidades do século XI fez surgir uma produção filosófico-teológica denominada escolástica (de escola). De acordo com o mesmo autor, a partir do século XIII, o aristotelismo penetrou de forma profunda no pensamento escolástico, marcando-o definitivamente. Nesse sentido, o período escolástico pode ser dividido em três fases: Primeira fase - (do século IX ao fim do século XII): caracterizada pela confiança na

perfeita harmonia entre fé e razão. Segunda fase - (do século XIII ao princípio do século XIV): caracterizada pela elaboração de grandes sistemas filosóficos, merecendo destaques nas obras de Tomás de Aquino (ARANHA, 2001). De acordo com a autora, nesta fase, a harmonização entre fé e razão pôde ser parcialmente obtida. Terceira fase - (do século XIV até o século XVI): decadência da escolástica, caracterizada pela afirmação das diferenças fundamentais entre fé e razão. De acordo com a mesma autora, até então, grande parte da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros.

Quanto ao tratamento com os deficientes ou os excluídos do próprio sistema, sempre foram vistos como um problema a ser solucionado. Ao considerarmos os pressupostos de Platão (1949) quando chamou de simulacro a cópia mal feita de um modelo idealizado de sociedade, entende-se, pelo menos em parte, o porquê dos maus tratos ou mesmo negligência em relação não só aos deficientes, mas a todo tipo de diferença que divergisse da sociedade idealizada. De acordo com Aranha (2004, p.12), as crianças com algum tipo de deficiência física ou intelectual eram concebidas pela Idade média, com a piedade “devida” em relação aos que eram considerados “normais” perante a sociedade. No referido momento histórico, origina-se a necessidade de serem criadas instituições que abrigassem filantropicamente os “incapacitados”

1.1.4 O processo de exclusão na Idade Moderna

Após o final do século XVII, entramos no que Foucault chamou de “sociedade disciplinar” (1994, p.32), período no qual o homem produziu supostas verdades absolutas do que é o bem e o mal; o certo e o errado; o perfeito e o imperfeito; o normal e o anormal, entre muitas outras dicotomias. Até pelo menos a metade do século XX, segundo o mesmo autor, foi necessária a criação de mecanismos de vigilância e conseqüentemente a punição contra aqueles que, por um motivo ou outro, não se adaptassem ao modelo pré-estabelecido de sociedade.

Nesse momento, ganha espaço a ideia de que a “deficiência” seria uma doença passível de “cura”, e deveria ser nitidamente diagnosticada nas instituições. Entram em cena as escolas “normais” e as classes “especiais”. A escola, considerada “normal” tinha o papel, de selecionar os “melhores, no entanto, as chamadas de classes “especiais”, desde o século XVIII, tinham um caráter essencialmente “curativo”, destinadas, de acordo com Foucault (1994, p.37) aos “desajustados” do sistema, ou seja, os que poderiam causar desajustes no processo de desenvolvimento da Idade Moderna.

1.1.5 Reflexos da Idade Média e Moderna no processo de Inclusão e exclusão no Brasil após a proclamação da República.

Trazendo a análise para o cenário do Brasil, o ideal liberal de almejar possibilidades iguais anda em conformidade com o processo de exclusão, pois de acordo com Freitas (2008, p. 19) “tratar da questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença, pelo contrário, significa ressignificá-la”. Após a proclamação da República, a educação especial iniciou seu processo de institucionalização crescente adquirindo, dessa forma, um caráter mais “curativo” e não apenas assistencialista. Esse processo de seleção começou a se desenvolver com maior intensidade em meados do século XX, quando o país entrou de fato na trilha desenvolvimentista do capitalismo. Discute-se nesse momento histórico, a questão da integração que privilegia o princípio de que, para ser incluído, é indispensável que o “anormal” se adapte ao máximo um padrão de normalidade. Nessa visão, concebe-se uma educação homogênea e deixa-se de considerar as peculiaridades e diferenças existentes em todo o universo escolar. Num processo real de inclusão compreende-se o crescimento de todos. Na contramão do imaginário homogêneo, a mesma autora afirma:

A responsabilidade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é de toda a comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas (FREITAS, 2008, p. 19).

O processo de inclusão começa a ser delineado no Brasil a partir da década de 90, e propõe uma efetiva transformação da escola, no sentido de estar apta a atuar com a heterogeneidade no universo escolar. A proposta será romper com o paradigma de que a responsabilidade da inclusão será somente dos governantes, pois a inclusão de fato exigirá a participação efetiva também da Comunidade escolar. O papel do gestor (a), professor (a), pedagogos, alunos e responsáveis, serão de fundamental importância para que o processo de inclusão alcance seus objetivos. A atenção deverá estar voltada para o êxito de todo o processo educacional, considerando a inclusão não só do deficiente mas de todos os envolvidos nesse processo, pois, todos são possuidores de inúmeras características (social, física ou mental) tornando-os diferentes dos outros. Entende-se por meio desse processo que é preciso levar em consideração, no âmbito da educação inclusiva, não só o diagnóstico clínico da pessoa com deficiência, mas também e, sobretudo, a multiplicidade de componentes que fazem parte de seu mundo externo e interno, desde o seu ambiente familiar e societário até a forma como ele concebe o outro e se percebe nesse mundo inerente à sua existência, o mesmo ocorrendo, convém frisar, com os alunos não deficientes.

Para isso, é necessário que a pessoa com deficiência não seja visualizada apenas como um ser passível de assistência ou cuidados por alguém que busque pensar por ela, e sim que

seja dada a essa pessoa a oportunidade de se expressar segundo seus próprios afetos e, em função disso, construir suas próprias vidas diante de si mesmas e no encontro com esse outro. No âmbito geral, todos coabitam o mesmo ecossistema, porém com formas de coexistência diferenciadas. De acordo com Freitas (2008), pela via de inclusão, novas portas de saída e de entrada podem estar constantemente sendo construídas e reconstruídas, visando, sobretudo a inclusão social que não pressupõe mais a simples adequação, e sim uma dinâmica de troca, no campo da diversidade humana.

1.1.6 A exclusão social e o Processo histórico da deficiência

A questão da deficiência vem sendo discutida/analísada pela sociedade através de diversas atitudes influenciadas por fatores econômicos, culturais, filosóficos, científicos e morais que se modificaram ao longo do tempo. . Em cada período histórico esse segmento da população tem sido caracterizado por diferentes paradigmas nas relações sociais, portanto será necessário deixar claro o significado das palavras: exclusão, segregação, integração social e inclusão social. De acordo com Sasaki (1997, p.16):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

O termo exclusão, ou paradigma da exclusão, no meio educacional, se refere ao período em que sociedade se isentou de qualquer responsabilidade para com a pessoa com deficiência. Os deficientes eram considerados inválidos e sem valor, pois o que contava era a capacidade de produção, sendo estes, limitados para tal ação. Não obstante à essa concepção, a deficiência era considerada um estado não passível de mudanças, e o processo de exclusão era pautado em questões místicas e oculta, o que foi vivenciado na Idade Antiga, Idade Média e parte da Idade Moderna (MAZZOTA, 1995; SASSAKI,1997; BRUNO, 2006). Os modelos econômicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo dos séculos, alimentaram os mitos populares de que eles representavam perigo determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha. Esta concepção contribuiu para o processo de exclusão dessas pessoas e assim continuavam representando um mal para a sociedade, transformando-se em objeto de torturas chegando por vezes à morte. De acordo com Mazzota (1995) a exclusão era total, viviam fora do seio da

família e à margem da sociedade.

A segregação das pessoas com deficiência em instituições residenciais era justificada por meio da medicina que orientava que precisavam ficar em locais específicos almejando sempre a cura (BRUNO, 2006). Esses locais poderiam ser escolas especiais, hospitais, prisões e abrigos, com fins, também, de proteger a sociedade do que era considerado diferente. Prática esta que perdurou aproximadamente oito séculos. Várias instituições e classes especiais surgiram no início do século XX, entretanto com os mesmos moldes de segregação do século anterior.

1.1.7 A inclusão educacional no Brasil

No Brasil, a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional ocorre somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX (MAZZOTTA, 1999, p. 27), no entanto, nos países estrangeiros, a educação especial e inclusiva já se tornara conhecida, sendo que no Brasil, esta ideia iniciou-se no século XIX pelos conhecimentos adquiridos por governadores que se interessaram por esta educação voltada para portadores de necessidades especiais, tendo como base os países europeus. De acordo com Mazzotta (1999), todo este mérito deve-se ao escritor José Álvares de Azevedo, que era cego e saíra do país para estudar em uma escola especial em Paris, no Instituto Real de Jovens Cegos, que começou a atender pessoas com necessidades visuais no século XVIII.

O escritor voltou ao seu país de origem como um brilhante ex-aluno da escola de Paris em 1850, com o propósito de difundir o Sistema Braille e com o ideal de poder criar uma escola para cegos, semelhante ao Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, José Álvares de Azevedo escreveu e publicou, na imprensa, artigos sobre as possibilidades e condições de pessoas cegas poderem estudar, pois esta era a colheita de seis anos ininterruptos, dedicando-se inteiramente aos estudos, e justamente durante um período em que o invento de Louis Braille estava sendo experimentado. De acordo com Mazzotta (1999) ele próprio foi um exemplo dessa realidade e tornou-se professor do Sistema Braille para pessoas cegas no Brasil, ensinando a ler e escrever a outras pessoas, tirando-as do analfabetismo.

A demonstração de como uma pessoa cega podia escrever e ler corretamente, pelo Sistema Braille, deixou, segundo Mazzotta (1999), o imperador interessado e sensibilizado, fazendo-o concordar imediatamente com a ideia e com a proposta de se criar uma escola para cegos, semelhante à escola de Paris, no Rio de Janeiro, delegando plenos poderes ao jovem professor resultando na fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, depois Instituto

Benjamin Constant, em 1891. Infelizmente, o seu idealizador não estava presente no dia da inauguração, pois morrera seis meses antes, no dia 17 de março de 1854, vítima de tuberculose. No entanto, o grande objetivo do jovem idealista tornava-se uma realidade e seu nome eternizado na mente dos deficientes visuais do Brasil. O Dr. Xavier Sigaud tornou-se o primeiro diretor do Instituto (1854-1856) e também morreu dois anos depois.

Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência quanto ao atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na regência de D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA, 1999, p. 28), beneficiando em princípio apenas os cegos, surdos e mudos, situação que pendurou por um século, no entanto, de acordo com Mazzotta (1999) esta educação foi modificada na metade do século XX, passando a receber também, pessoas excepcionais, especiais e físicas e foram destacados dois períodos muito importantes para os portadores de necessidades especiais: O primeiro período ocorreu de 1854 a 1956, no qual foram criadas as iniciativas oficiais e particulares isolados, sendo a maioria criada por médicos, pedagogos, professores e voluntários, inclusive, sem fins lucrativos. Destacam-se a APAE - (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), e a AACD – (Associação de Assistência à Criança Deficiente), que no início eram instituições particulares em que a maioria dos profissionais eram voluntários, mas que atualmente se tornaram instituições governamentais.

O segundo período histórico aconteceu de 1957 a 1993, e por iniciativas oficiais de âmbito nacional, sendo inclusive, objeto de estudo de Mazzotta (1999, p. 49), “pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim” em auxílio de pessoas portadoras de necessidades especiais. Inclusive a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96 – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, porém a Legislação ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

Por outro lado ainda de acordo com as contribuições de Mazzotta (1999), a educação especial no Brasil não progride devido às grandes mudanças que ocorrem nas campanhas políticas, ou seja, com as trocas constantes de governantes, esses projetos se modificam ou simplesmente deixam de existir. Em 2006 os objetivos e metas traçados pelo Plano Nacional de educação no que diz respeito à ampliação dos atendimentos da educação infantil até a

qualificação profissional em escolas regulares já podem ser vistos através do censo escolar. Embora timidamente, os portadores de necessidades educacionais especiais, estão sendo matriculados em quase todas as etapas e se concentram em sua maioria no ensino fundamental. (CARVALHO, 2003; ARANHA, 2004).

1.1.8 Leis que regem a política de inclusão no Brasil

A desmistificação dos conceitos acima e novas práticas sociais em relação à pessoa com deficiência passam a ser experimentadas pela sociedade a partir dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH de 1948- tem como diretriz principal a igualdade de oportunidades para todos. Então, nos anos 50 surgem os movimentos formados por pais de pessoas com deficiência com vistas à garantia dos direitos de seus filhos. No Brasil, como vimos no tópico anterior surge a Pestalozzi e as APAE's, com a finalidade de promover a reabilitação e a educação especial, ocasionando na década de 60, de acordo com Sasaki (1997, p.31), um “boom de instituições especializadas”. A proposta que surge baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos é a ideia de normalização que sugere a integração da pessoa com deficiência na sociedade em condições o mais próximo possível da “normalidade”, com vistas à sua desinstitucionalização.

Quanto a integração destaca-se a Lei n 4.024/61 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que refere-se a “inserção da pessoa com deficiência no sistema geral de ensino” (BRUNO, 2006; JANNUZZI, 2006), mas ao mesmo tempo se contradiz quando permite que: por motivo de doenças ou anomalias graves, pobreza, insuficiência de escolas e vagas as mesmas não sejam inseridas

O Brasil demonstrou traços de uma política educacional inclusiva, na promulgação da Constituição Federal em 1988 no TÍTULO VIII capítulo da Ordem Social. Vejamos, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, Secretaria de Educação especial, de forma sucinta os principais avanços legais:

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227: II §- 1º criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2.º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

Em 1989 a lei N. 7.853, de 24 de outubro de 1989 foi implantada e em linhas gerais dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

De acordo com o documento acima citado, ao participar em 1990, em Jomtien, na Tailândia, da discussão sobre inclusão, o Brasil optou pela construção de um sistema inclusivo concordando com a Declaração Mundial de Educação para todos. Também em de acordo com o mesmo documento em 1990 a lei n º8.069/90 – Estatuto da criança e do adolescente - de 13 de julho de 1990 estabelece entre outras determinações: *Art. 11. § 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado*, no entanto, o marco histórico quanto à legalidade da inclusão foi em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca na Espanha, realizado pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinado por 92 países, que trouxe como princípio fundamental: *"todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem"*. O documento oficial foi adaptado à terminologia educacional brasileira onde foi alterado o termo “necessidades educativas especiais” por “necessidades educacionais especiais” e da mesma forma, a expressão “integrada” ou “integradora” foi também substituída por “inclusiva” (ARANHA, 2001, p. 48).

Quanto a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, no Brasil, seu marco principal quanto a inclusão foi a legalização da inclusão do aluno no ensino regular. Destaca-se, no entanto que deverá haver disponibilidade de serviços de apoio especializado na escola regular para atender as particularidades de cada aluno. O atendimento educacional será feito em classes especializadas, sempre levando em consideração condições peculiares do aluno, quando não for aceitável sua integração nas classes comuns do ensino regular. Vejamos alguns parágrafos da Lei:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração

nas classes comuns do ensino regular.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Parágrafo único. O poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) talvez constitua o principal marco legal para o avanço do direito à educação de crianças, jovens e adultos com deficiência no país. Ao incorporar em seu texto um capítulo (V) sobre a Educação Especial o qual trata especificamente dos serviços e procedimentos educacionais que devem ser disponibilizados a esses estudantes, legitima o direito de acesso às escolas das redes de ensino de todos os estados e municípios brasileiros.

A lei n 10.172/01 – aprova o Plano Nacional de Educação que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais que de forma sintética tratam:

Ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos partindo do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios com parcerias nas áreas de saúde e assistência social;

Atendimento preferencial na rede regular de ensino e atendimento extraordinário em classes e escolas especiais;

Estabelecimento de ações preventivas e parcerias necessárias ao pleno desenvolvimento do portador de necessidades educacionais especiais em escola inclusiva;

Promoção da educação continuada de professores em exercício;

Em 2006 os objetivos e metas traçados pelo Plano Nacional de educação no que diz respeito à ampliação dos atendimentos da educação infantil até a qualificação profissional em escolas regulares já podem ser vistos através do censo escolar. Embora timidamente, os alunos com necessidades educacionais especiais, estão sendo matriculados em quase todas as etapas e se concentram em sua maioria no ensino fundamental. (CARVALHO, 2003; ARANHA, 2004).

Com a Resolução n.2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos”. No entanto, a realidade desse processo inclusivo é bem diferente do que se propõe na legislação e até hoje requer muitas discussões relativas ao tema, pois a recomendação maior é a seguinte: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos”. Como foi exposto, se faz necessário uma organização do sistema como um todo, e sabe-se por de discussões acadêmicas ou corriqueira que a realidade desse processo inclusivo é bem diferente do que se propõe na legislação e até hoje requer uma análise bem definida da proposta.

No Japão, em 2002, foi aprovada a declaração de Sopporo representada por 109 países, por ocasião da VI assembleia mundial da Disabled Peoples International-DPI, onde expressa claramente a defesa da educação inclusiva e a necessidade de uma maior compreensão por parte dos governos:

Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com muitas outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas com a aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva. (Declaração de Sopporo, no Japão, em 2002).

A Declaração de Madrid (2002) define também o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiências, as medidas legais, a vida independente, entre outros: ”O que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã”.

O Brasil é Signatário de documentos internacionais que definem a inserção incondicional de pessoas com deficiência na sociedade - a chamada inclusão. Muito mais do

que uma ideia defendida com entusiasmo por profissionais de diversas áreas, a construção de sociedades inclusivas, nos mais diferentes pontos do o que se poderia chamar de movimento pelos direitos humanos. No dia 14 de dezembro foi assinada a resolução 45/ 91 da ONU, que solicitou ao mundo "uma mudança no foco do programa das nações unidas sobre deficiência passando da conscientização para a ação, com o compromisso de se concluir com êxito uma sociedade global para todos no ano de 2010" (ARANHA, 2001, p. 48).

Com objetivo de organizar a modalidade de educação especial e aproximá-la cada vez mais dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, em 20 de dezembro de 1999 o decreto nº. 3.298 regulamentam a lei nº. 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

Quanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um documento elaborado em consonância com o movimento mundial pela inclusão, fundamentado por uma concepção de direitos humanos, que passou a vigorar no país a partir de janeiro de 2008 com vistas à constituição de “políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1), tem como marco histórico o processo de democratização da educação, onde as escolas universalizam o ensino, assegurando a inclusão, mas continuam excluindo diariamente aqueles que não conseguem acompanhar os padrões homogêneos de seu currículo.

Nesse contexto, a exclusão aparece sob perspectivas distintas, naturalizando-se, muitas vezes, práticas exclusivistas. Este importante documento retoma, dessa forma, as diretrizes colocadas em diversos documentos, como a Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LDB (1996), a Lei de Acessibilidade (2000), o Plano Nacional de Educação (2001), a Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (2002), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) e a Lei nº 12.319 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS, estabelecendo metas para que, de fato, seja assegurada a inclusão com qualidade das pessoas com deficiência no sistema de ensino.

Todas as Leis implementadas, significam ainda de forma tímida um avanço no contexto de uma inclusão de fato. Quando entra no cenário as Leis tem-se como parâmetro discussões que trarão em seu bojo os principais obstáculos a execução da prática inclusiva e isso permitirá uma reflexão sobre todos os aspectos exigidos para uma educação inclusiva de fato e de direito.

1.2 A IMPORTÂNCIA DOS SUJEITOS INTERNOS (GESTORES, PEDAGOGOS, PROFESSORES E ALUNO) E EXTERNOS (PAIS E RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS) NO CENÁRIO INCLUSIVO

A participação de todos os envolvidos na comunidade escolar na questão inclusiva é importante porque é por meio dela que se pode alcançar a inclusão de todos os alunos. É polêmica por que desencadeia diversas e diferentes opiniões sobre como deve ser pensada e praticada. É contraditória porque nos discursos acerca do processo educacional inclusivo ainda há uma grande teia de incoerências entre o que se pensa, diz e faz, e é nesse momento que entra em cena a função de cada pessoa que participa de todo o cenário educativo.

1.2.1 A importância do gestor no processo de inclusão

O gestor tem um dos papéis fundamentais no processo de inclusão, pois o ato de incluir, na área educacional, consiste em dar oportunidades diferentes, de acordo com a necessidade de aprendizagem, considerando sempre a igualdade de direitos.

Mesmo com a legislação existente identifica-se a presença de atitudes que caracterizam o profundo desrespeito com o direito da criança com necessidades especiais, e o gestor. Sendo o elo entre a escola e as mudanças, deve priorizar suas ações no respeito e na conscientização de todos do espaço escolar como o processo de inclusão.

O gestor escolar é peça fundamental para o desenvolvimento de inovações pedagógicas, pois ele é capaz de garantir abertura de novos espaços à transformação do cotidiano escolar. Sage (1999, p. 238) realiza algumas considerações importantes ao refletir sobre o papel do gestor na constituição de uma escola inclusiva:

A maneira pela qual os diretores exercem as forças simbólicas e culturais através de suas atitudes e comportamento é particularmente importante quando se exemplificam as ações e as atitudes necessárias para a prevalência de um ambiente inclusivo nas escolas. Primeiramente, o comportamento do diretor é que estabelece o clima pelo qual se resolve que a escola é de todas as crianças.

Como consequência da liderança que o gestor exerce, sendo ela positiva, todos que compõem o ambiente escolar estarão se espelhando em suas ações. A escola torna-se responsável por todos os alunos, e não apenas por alunos regulares ou os ditos “especiais”. É importante o apoio ao corpo docente para a aquisição de uma atitude inclusiva, respeitando sempre a individualidade de cada um.

1.2.2 A função do Pedagogo frente ao processo de mudanças

O sistema tradicional de ensino possui uma grade rígida de conteúdo programático quanto ao desenvolvimento cognitivo e faixa etária. Se o aluno não estiver preparado para o sistema escolar formal, ele não irá se sentir à vontade, seguro ou protegido, e muitas vezes pode sofrer algum tipo de discriminação. É nesse momento que entra em cena o pedagogo, que de acordo com o seu papel fará o seguinte questionamento: O que ensinar, como ensinar, como avaliar e quais os objetivos a serem atingidos? Pontos, antes assegurados pelo sistema começaram, agora, deverão ser discutidos.

A inclusão de fato só acontecerá quando pensamos em um projeto educacional para cada candidato à inclusão, desde o lidar com as diferenças sabendo valorizá-la, perpassando pela avaliação, até uma reestruturação do projeto da escola. É de fundamental importância a adequação pedagógica às necessidades de seu público alvo.

Consideramos que seja difícil possibilidade de uma adequada inclusão escolar sem o trabalho do pedagogo, que deve apoiar a criança nas suas angústias. Este profissional deverá observar se o sujeito tem dificuldade de interação ou sente-se ameaçado quando está no meio do grupo, independente de deficiência ou não. O estudante que se sente excluído necessita ser visto com suas possibilidades, necessita de uma equipe estruturada para ajudá-lo no desenvolvimento das questões cognitivas. É o sujeito que precisa que o professor o aceite e não o rotule por suas dificuldades, que o faça, portanto, sentir-se seguro e com garantia de compromisso de que suas necessidades serão consideradas.

Para que a inclusão seja efetuada, precisamos de um fio condutor integrativo para articular o sujeito e o grupo. Não só trabalhar a diversidade em sala de aula, mas em toda a escola. É necessário também, maturidade profissional de todo o grupo na busca de um trabalho efetivo, com capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração das possibilidades de insucessos. Todos os funcionários da escola devem conhecer como o aluno aprende, suficientemente bem, para atendê-los nas diversas situações do cotidiano escolar. É fundamental a atuação do Pedagogo na inclusão do aluno deficiente no Ensino Regular, no entanto, exigirá deste profissional, formação própria que vise atender as necessidades impostas pela proposta inclusiva, garantida pela Declaração de Salamanca, LDB 9394/96 e todas as Leis que abrangem este aspecto inclusive a política de Educação inclusiva (2008), pois, não há como atuar de forma eficaz na proposta inclusiva, definida para a Educação Especial no Brasil, conforme os dispositivos expressos na legislação em vigor.

1.2.3 O papel do professor no processo de inclusão

Outro fator de fundamental importância é o papel do professor, pois é difícil repensar

sobre o que estamos habituados a fazer, além do mais a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e nunca com a diversidade. Para pensar sobre a inclusão da pessoa com deficiência convém lembrar que todos os alunos vêm com conhecimentos de realidades que não podem ser desconsiderados, pois faz parte de suas histórias de vida, exigindo um agir de forma diferenciada no sistema de aprendizagem.

Para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de qualidade (Bueno, 1998). A inclusão dependerá de mudança de valores da sociedade levando em conta as diferenças individuais, remetendo a um processo reflexivo, envolvendo professores, gestores, pais, alunos e comunidade. Contudo, a questão é complexa, pois o questionamento nesse momento é: Como colocar no mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas se muitas vezes, quando nem a escola especial consegue dar conta desse atendimento de forma adequada?

De acordo com Kunc (1992, p. 30), o princípio fundamental da inclusão é a valorização das diversidades e diferenças em todos os seus aspectos. Abstrai-se então que há diferença entre integração e inclusão. A primeira, responsabilizará o aluno por toda a sua vivência em sociedade, inclusive pela falta de adaptação. Na segunda, a escola deverá adaptar-se em todos os seus aspectos para receber todos os alunos independente de ser deficiente ou não.

1.2.3.1 A didática e o lidar com as diferenças

O panorama sobre o tratamento das diferenças nos estudos em Didática desde o século XIX, quando se buscava os fundamentos para as práticas e teorias educacionais, o que já estaria anunciado desde o século XVII, com Locke, e XVIII, com Rousseau. A defesa pela necessidade de um conhecimento mais específico de acordo com cada etapa do desenvolvimento do ser humano e o respeito a individualidade, nos remete a linha teórica intitulada Escola Nova, pois tinha como base a adequação das práticas escolares às “características de cada estudante” (CANDAUI, 2006, p.124). Piaget e Skinner, ao defender a mesma postura ainda que utilizando teorias um tanto diferentes defendem a necessidade de atender às características individuais de cada pessoa, respeitando seu nível de desenvolvimento e ritmo próprio. No entanto, nessas abordagens não são trabalhadas uma dimensão puramente sociocultural e remeter-se-á às abordagens da sociologia da educação inglesa em meados da década de 60. A Nova Sociologia da Educação se contrapunha “à teoria do déficit linguístico e cultural, que entendia que as/os alunas/os das camadas populares trariam para a escola uma linguagem e um background

culturais deficientes, inadequados ao pensamento lógico e à apropriação do que seria o patrimônio cultural da humanidade, explicando assim o quadro frequente de fracasso escolar dessas/es estudantes. ” (CANDAUI,2007, p.125)

No Brasil, a partir dos anos 60, Paulo Freire iniciava a discussão sobre o levantamento do universo vocabular, demonstrando a riqueza da linguagem das camadas populares. Freire tornou-se conhecido pelo desenvolvimento do método que tinha como um dos seus pilares as “palavras geradoras” (FREIRE,1987). A ideia de diferença então estaria localizada na área social. Assim, nascia outra vertente da compreensão da noção de diferença em educação: não mais pela perspectiva individual de caráter psicológico, mas pela origem de classe. “Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais de adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais.” (CANDAUI, 1997 p. 89).

1.2.4 Os adolescentes no cenário inclusivo

Num momento de grandes mudanças na vida do adolescente (física, emocional, dentre outras) o adolescente necessitará primeiramente de uma auto aceitação (CANDAUI, 2006). Ao ingressar no 6º ano (antiga 5ª série) e/ou 7º ano, terá que enfrentar outro universo diferente do seu cotidiano escolar e uma dessas peculiaridades da fase é a chegada de outros componentes curriculares.

Com o aumento do número de disciplinas, torna-se mais perceptível a diferença entre os alunos em todos os aspectos, e, conforme Candau (2007, p.17) nesta fase, “tudo o que distância das características gerais dos outros membros de um grupo torna-se motivo muitas vezes de segregação”. De certa forma acredita-se que é o outro, o “diferente”, que não gosta de estar com o grupo e prefere o isolamento Assim, torna-se de fundamental importância a discussão acerca das diferenças existentes entre os seres humanos de modo geral. De acordo com Freitas (2008)

Com a diversidade em sala de aula, considerando as diferentes capacidades cognitivas da prática educativa, podem revelar pressupostos que indicam os fatores que agravam o fracasso escolar. Nesse sentido, esta discussão demonstra preocupação não apenas com o que os professores pensam sobre o ensino e a consideração das diferentes capacidades cognitivas dos alunos nesse processo, mas também com a ação de ensinar e sua relação com as concepções sobre ensinar (2008, p. 23).

Então, questiona-se, há uma forma correta para lidar com as diferenças? Pondera-se de

acordo com a autora, a atitude mais viável seria aprender a descobrir continuamente as riquezas que elas repassam e ultrapassá-las. A integração do aluno com deficiência visual nas séries supracitadas, somadas às diferenças inerentes a todo ser humano poderá ocasionar discriminações, marcando o adolescente como “diferente” no sentido segregacional.

1.2.5 Os pais como parceiros da escola

A Educação Inclusiva atenta a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Essa prática pedagógica não é isolada, necessita do apoio também dos pais para que seja bem desenvolvida. A participação da família na vida escolar de seus filhos promove a relação de intercâmbio com a escola, desenvolvendo o senso de responsabilidade com o processo educacional, bem como o senso de responsabilidade com o bom desenvolvimento pedagógico de seu filho (a).

Quando a família participa efetivamente da escola, gradativamente constrói a consciência de que sua presença é de fundamental importância em todos os aspectos. Cada escola tem a responsabilidade de alcançar e atender necessidades das famílias de seus alunos, possibilitando essa aproximação e favorecendo seu envolvimento.

1.3 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

Falar da sala de aula é um grande desafio. Quando se pensa nesse espaço, surgem os questionamentos: O que caracteriza esse espaço? Como ele tem sido visto atualmente por professores e alunos? Qual tem sido o papel da sala de aula para o desenvolvimento do indivíduo? Qual o papel da sala de aula? De acordo com BLOOM (1981) o processo de aprendizagem é tão importante na vida do ser humano, que há necessidade de locais específicos, como a escola, para o êxito do processo ensino e aprendizagem. Voltando-se o olhar para o universo da escola, registra-se outros locais, no entanto, é na sala de aula um dos ambientes mais usados no desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem. O autor destaca ainda, a importância do ambiente de ensino na sala de aula como fator preponderante para o êxito do processo ensino e aprendizagem: “... é o ambiente do ensino na sala de aula, e não as características físicas da sala, que é importante para a aprendizagem escolar.” (p. 116)

A importância da sala de aula é vista por meio do ambiente que ela proporciona. Assim, pode-se destacar na visão de alguns autores a importância da sala de aula para o processo ensino

e aprendizagem:

Segundo Taveira (1996, p. 51 - 52) a sala de aula:

ocupa em nossa tradição escolar, o lugar onde se desenvolve a escolaridade. Frequentando uma série de salas de aula é que o educando pode se considerar escolarizado. Sala de aula tem sido um sinônimo de instrução (...) um lugar de relações entre pessoas, objetos e símbolos.

Nesse sentido, o desenvolvimento da educação formal através das relações que ocorrem entre alunos e professores se concretizarão no cenário de sala de aula que poderá oferecer ambientes variados para o seu acontecimento, proporcionando ou não a proposta inclusiva. SANFELICE (1996), sintetiza a questão da importância da sala de aula como um segundo lar, considerando-se que o primeiro é a própria casa do educando. Na visão do autor, a sala de aula é vista como um espaço destinado ao ensino e a aprendizagem onde estão várias formas de pensamentos, na grande maioria das vezes, gerados pelos próprios professores.

O autor descreve que o mesmo pode ocorrer em outras instituições, como a igreja e o exército, que tem por finalidade ensinar ideias, valores, comportamentos, práticas religiosas ou profissões. Para Sanfelice (1996, p. 85 - 86), nessa colocação, a sala de aula pode ser vista como qualquer espaço onde ocorre ensino e aprendizagem. Porém, quando fala diretamente da sala de aula na escola, define como:

um local específico destinado as atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes também específicos, em níveis de complexidade diferenciados, através de metodologias apropriadas, e que só tem sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garantem nela, a execução real dos objetivos aos quais se destina. A sala de aula, então, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica

O autor entende a sala de aula como marcada por especificidades, com um espaço que lhe é próprio, reservado ao desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem de conteúdos específicos. Para este autor, a sala de aula além das peculiaridades, é também um espaço dinamizado pela ação pedagógica através da relação que se estabelece entre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Para Masetto (1991) a sala de aula é um espaço de inovações espaço de inovações, de encontros e desencontros, de reflexões e dinamismo:

instante inovador na vida do indivíduo, espaço de surgimento de novas mediações quando as contradições se apresentam, encontros e evidências se destroem, momentos de crise e ruptura com o mundo dos valores familiares afloram (1991, p. 97).

É neste espaço inovador que o cenário da inclusão e/ou exclusão entra em cena. Se por um lado há educadores que cumprem o seu papel com perfeição, por outro, o cenário é bem diferente, pois deixam transparecer as marcas de uma ideologia dominante, na qual prevalecem os alunos que atendem as expectativas da classe dominante, e, o respeito, o valor às diferenças tende a desaparecer. Para isso reforça bem Von Zuben (1996) que entende a sala de aula como: “espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. As ideias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo compõem o princípio fundador da sala de aula “ (p. 127). Segundo o autor, a sala de aula deve representar um espaço reservado ao diálogo e as reflexões, no entanto, deve-se observar qual o teor dos debates e o fundo pelo qual perpassam as ideias. Se a sala de aula contribui para a inclusão será um espaço inclusivo, no entanto, se acontece diferente os resultados serão de cunho segregacional, daí a importância do compromisso dos principais atores do processo ensino e aprendizagem no espaço de sala de aula, professores e alunos.

Comparando-se as ideias dos autores supracitados, entende-se que a inclusão educacional deverá ser também e principalmente alicerçada em sala de aula, onde os valores deverão estar voltados para a permanência do aluno no processo ensino e aprendizagem.

É importante que a comunidade acredite no potencial da escola e no que o aluno irá receber, garantindo a educação realmente para todos, cumprindo os seus direitos e deveres previstos na legislação. Para se requerer uma escola inclusiva as famílias devem cobrar e acreditar na educação inclusiva, não como doação, mas como uma política social educativa e que os professores e escolas possam se sensibilizar para as possíveis mudanças.

Nesse sentido, assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe tratar de questões relacionadas a diversidade social, a diferença, logo de preconceitos culturais. Lidar com esses elementos significa rupturas, transgressões e superações (FREITAS, p. 38, 2006).

Cabe destacar que as mudanças no sentido de assumir responsabilidades levam um determinado tempo para adaptação, uma mudança significativa também é relevante para o desempenho do aluno e deve ser apresentada para que os alunos experimentem diferentes opiniões sobre o seu desempenho escolar e possam participar, percebendo que se busca a cada dia um resultado satisfatório para o progresso da educação.

Em se tratando de Educação Inclusiva, pauta-se na dignidade da individualidade de cada ser humano que busca na escola ampliar seus conhecimentos, vivenciar experiências e acreditar no progresso que terá ao ser aceito por todos. Todos somos capazes de aprender e

ensinar, as habilidades individuais nos diferenciam cada vez mais, humanos sim, mas não uniformes. Como os professores estão tratando/valorizando/compreendendo os alunos em salas de aula? Refletir sobre o lidar com as diferenças em sala de aula é bastante complexo e desafiador. Primeiro, porque os professores precisam conhecer os alunos, depois aceitar as diferenças, prosseguindo, além da aceitação deverá haver o respeito e a valorização às diferenças.

Em sala de aula chegam alunos de diferentes realidades, uns com oportunidades de contatos com revistas, livros, brinquedos e uma família para orientar o uso destes materiais, outros que precisam acordar cedo para ajudar a cuidar dos irmãos menores, e se der, podem ir à escola ou ainda para cumprir outras tarefas que não são muitas vezes as de estudar.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

2.1 O FUNDAMENTO DA ESCOLA INCLUSIVA

A reflexão em pauta trata do desafio, à Escola Fundamental, de incluir alunos com necessidades especiais (em especial os cegos e com baixa-visão). Como proporcionar, um conhecimento para todos os adolescentes sem que nenhum se sinta prejudicado independente de ser deficiente visual ou não? Refletir sobre os fundamentos da educação inclusiva significa analisar o que está na base. Precisa haver uma tomada de posição para poder caracterizar o trabalho da escola e em especial na sala de aula

Entendimentos diferentes remetem aos significados da palavra inclusão, principalmente no que diz respeito a questão escolar, que neste caso, o adjetivo "inclusivo" é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas. O termo inclusão já traz implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. É preciso, no entanto repensar o sentido que se está atribuindo à educação, para tanto, faz-se necessário, uma reflexão profunda quanto a questão da escola inclusiva, das disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos.

A inclusão se opõe a exclusão e para que haja a primeira será necessário o empenho de todos permitindo que a escola possa ser vista como um espaço de construção e de conhecimento, e não como instância de discriminação. Na sociedade, o paradigma de pôr à margem é intenso e arraigado, e nas escolas com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por evidenciar a vontade de deixar os alunos com necessidades educativas especiais em ambientes mais adequados, cultivando a segregação.

Faz-se necessário a inclusão de fato e de direito, que se provoque uma reformulação no âmbito educacional, pois diante de "necessidades educacionais especiais", a educação escolar deve rebater com situações de ensino-aprendizagem distintas das constituídas comumente para a maior parte dos educandos, ou seja, das situações corriqueiras do ensino regular. Há necessidade de um atendimento cooperativo e integrado da sociedade à educação escolar, para garantir a inclusão de todos os alunos em uma escola regular, porém com característica "especial".

A questão da escola inclusiva se fundamentará numa filosofia de valorização e reconhecimento da diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Tendo como princípio, o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza-se para a necessidade da garantia ao acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades,

independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

A questão da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular, contudo, a inclusão coloca inúmeros questionamentos aos professores e técnicos que atuam nessa área. Por isso é necessário avaliar a realidade e as controvertidas posições e opiniões sobre o termo.

2.2 INCLUSÃO VERSUS EXCLUSÃO: UMA REALIDADE HISTÓRICA

Desde o início do século XIX até aos anos 60 que os deficientes viveram sob signo da segregação, mas nem todos eram tratados da mesma forma. Os surdos-mudos e os cegos foram mais rapidamente integrados no sistema produtivo. Os deficientes mentais ficaram muito mais tempo à porta das instituições educativas. Em todo o caso, a integração continuava a ser sinónimo de segregação (SASSAKI,1997)

Em Portugal a primeira instituição destinada a deficientes foi o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, criado em 1822, no entanto, lentamente foram surgindo, à margem das escolas regulares, outras instituições com funções assistências e educativas destinadas a este tipo de deficientes.

Quanto à educação dos deficientes mentais os caminhos foram mais tortuosos. Em 1871 é criada a primeira Casa de Detenção e Correção para menores delinquentes “desobedientes e incorrigíveis”, (SASSAKI 1997, p.40) e apenas em 1911, o médico António Aurélio da Costa Ferreira inicia, de forma sistemática, a obra de assistência aos anormais mentais.

A primeira iniciativa assumida pelo Estado na educação das crianças deficientes, ocorreu em 1922, quando o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa passou para a Tutela do Ministério da Instrução Pública, e recebe a designação de Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

É preciso esperar pelo fim da segunda Guerra Mundial para ocorrerem novas medidas a favor dos deficientes mentais. O Dec.-Lei 35.801, de 3/8/1946, permite a criação de “classes especiais de crianças anormais” (ARANHA,2001, p. 13) anexas aos estabelecimentos de ensino primário, sob a orientação Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Os números destas classes especiais não param de crescer: Tiveram início em 1947. Em 1953 j 31, atingindo as 72 em 1962 (SANTOS, 1999)

A intervenção do Estado no apoio aos deficientes é reforçada nos anos 60. A sociedade portuguesa mostrava-se então muito sensibilizada para esta questão, devido em grande parte,

ao aumento do número de deficientes provocado pela guerra colonial. Seja como for, em 1964, é criado o Serviço de Educação de Deficientes, no âmbito do Instituto de Assistência a Menores (da Direção-Geral da Saúde e Assistência). Entre 1965 e 1970 organizou-se 8 escolas especiais para deficientes visuais, 10 para deficientes auditivos e 11 para deficientes mentais (SANTOS, 1999). Algo parecia estar efetivamente a mudar. A emergência a independência das antigas colónias, após a II Guerra Mundial, trouxe consigo um discurso de maior abertura às diferenças raciais. A exclusão racial desapareceu para dar lugar ao discurso da integração das raças. O árabe de origem argelino tornou-se subitamente francês. O preto moçambicano, guineense ou angolano, tornou-se português. Por todo o lado o conceito de Natureza Humana tornou-se mais permeável às diferenças (SANTOS, 1999).

A educação nunca deixou de estar intimamente ligada a motivações de natureza econômica, política, religiosa ou mesmo filosófica. Desligar a educação deste campo de fundo é ignorar as causas profundas das suas mudanças. A história do ensino para deficientes é, um dos exemplos mais ilustrativos do que acabamos de afirmar. A exclusão tem predominado sobre a integração, e mesmo quando se fala desta última, é frequentemente para esconder as múltiplas formas de segregação social. As escolas inclusivas podem tornar-se em mais uma tentativa de inclusão no entanto, elas enfrentam alguns sérios problemas. Um deles é a difícil conciliação entre a necessidade de atenderem à diversidade dos alunos, sem diminuírem a qualidade do ensino. Um outro é o da própria reação dos pais e alunos ditos normais, para não falar dos professores. De acordo com Mantoan (1993) A aceitação do outro como um igual nunca foi pacífica pois sempre há de forma discreta ou não uma superposição de valores.

2.3 A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE CEGO

As metodologias utilizadas por educadores na aprendizagem de pessoas videntes podem ser adaptadas aos cegos ou com baixa-visão. Os recursos didáticos adaptados são utilizados em sala de aula pelos alunos deficientes visuais, cegos ou com baixa-visão sempre levando em consideração os critérios essenciais para sua eficiência e funcionalidade. Tais critérios referem-se, principalmente, ao desenvolvimento da percepção tátil e a relevância inerente à adaptação e adequação dos recursos ao deficiente visual.

A modalidade tátil é de ampla confiabilidade. Vai além do mero sentido do tato. Inclui também a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial. Esta modalidade fornece informações a respeito do ambiente, menos refinadas que as fornecidas pela visão. As informações obtidas por meio do tato têm de ser adquiridas sistematicamente, e reguladas de

acordo com o desenvolvimento, para que os estímulos ambientais sejam significativos.

Ao contrário, o sentido da visão, que se desenvolveu com o passar do tempo, pode captar as informações instantaneamente e pode também processar nuances de informação por meio de “input” sensorial (LEDERMAN; KLATZKY, 1987).

A ausência da modalidade visual exige experiências alternativas de desenvolvimento, a fim de cultivar a inteligência e promover capacidades sócio-adaptativas. O ponto central desses esforços é a exploração do pleno desenvolvimento tátil. A consciência tátil geral será adquirida mais rapidamente pela pelo aluno cego, se a eles forem apresentados objetos familiares no ambiente que elas exploram (LIMA, 1998). A consciência de qualidade tátil implica em que o aluno aprenda a mover as mãos para explorar objetos: isso os ajuda a perceber a presença deles em seu ambiente. Eles também aprendem a explorar objetos pela linha mediana do corpo, assim como a usar ambas as mãos ao explorá-los. A consciência de qualidade tátil também pode ser utilizada para fazer com que os alunos conheçam várias texturas, que devem ser contrastantes. Inicialmente, esses contrastes podem ser: mole e duro macio e áspero;

Pelo aperfeiçoamento gradual das técnicas de percepção, o aluno cego pode aprender os tamanhos e pesos relativos dos objetos. Nesta fase, essas revelações vão deixando de ser comparações grosseiras para se tornarem refinadas.

2.3.1 O que é a deficiência visual

A deficiência visual é classificada em duas ordens: a cegueira e a visão subnormal (ou baixa visão), Lemos (1978). Essa classificação toma conotações diferenciadas quando observadas pela ótica médica ou pela ótica educacional. De acordo com Bruno (1997) para fins educacionais, considera-se cega a criança com ausência total da visão até casos onde ocorre a perda da projeção de luz. Para casos de baixa visão, a medida parte desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a acuidade visual reduzida interfere ou limita seu desempenho.

Para o diagnóstico médico, considera-se cega a pessoa com acuidade visual inferior a 0,05 em ambos os olhos, após a máxima correção óptica possível, tendo como referência O quadro de Snellen e campo visual inferior a 20°. Na avaliação clínica, a baixa visão ou visão subnormal é considerada a partir da acuidade visual de 0,05 a 0,3 em ambos os olhos, após a máxima correção, ou seja, após a prescrição de lentes, caso seja necessário.

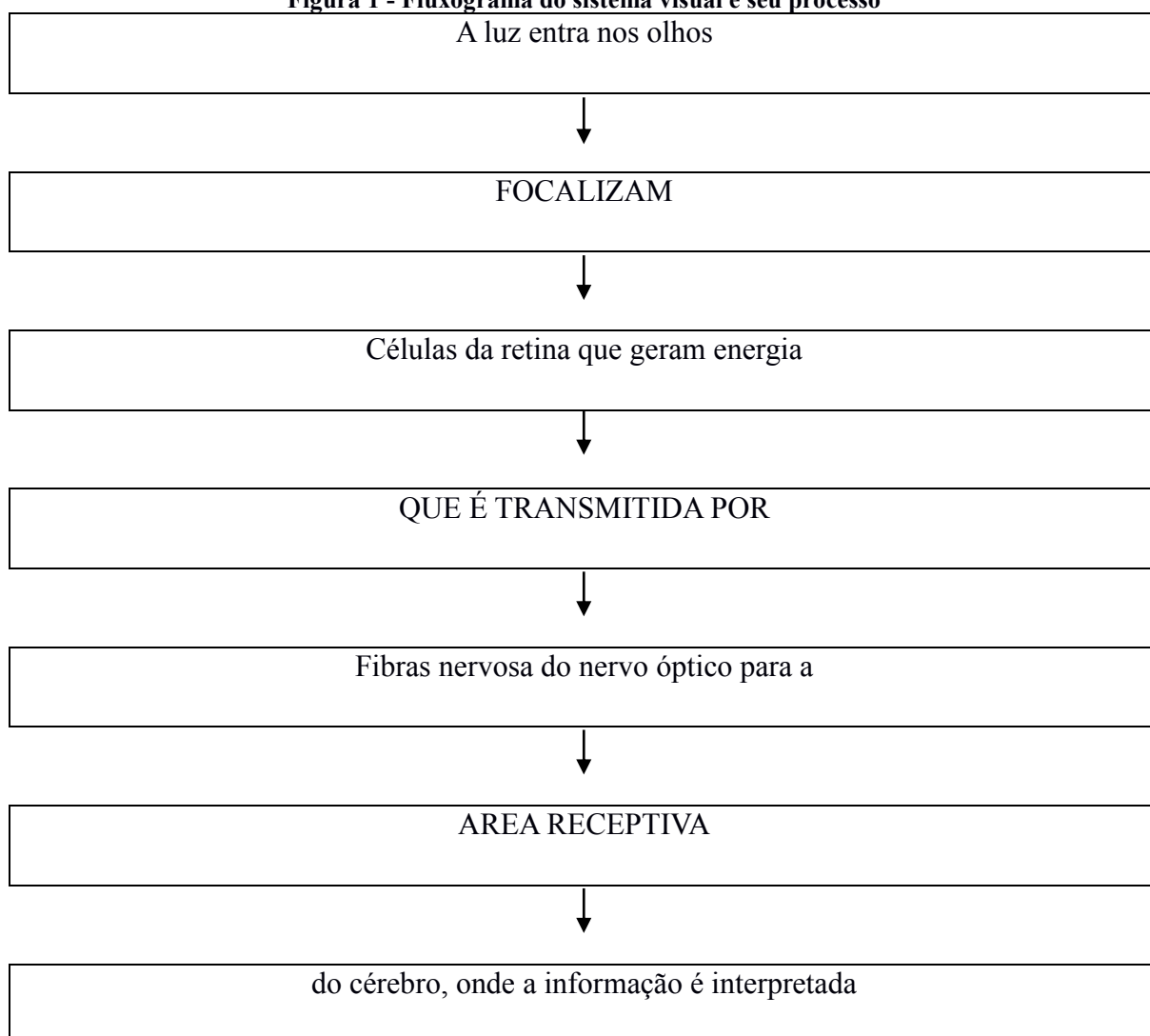
A diferença básica entre a avaliação educacional para a avaliação clínica é que a primeira tem como parâmetro o funcionamento visual do indivíduo que, em outras palavras, significa o modo como a pessoa utiliza seu resíduo visual, em uma análise qualitativa. A avaliação clínica

toma como referência medidas numéricas (quantitativas), a partir da utilização de uma escala apresentada em um quadro, para a qual geralmente é utilizada a Escala Optométrica de Snellen, Bruno (1997). De acordo com o mesmo autor independentemente da idade, patologia ocular e medida da acuidade, cada indivíduo terá seu próprio desempenho visual e grande parte dos alunos considerados clinicamente cegos, pode ter capacidade visual para atividades de leitura e escrita por meios visuais.

2.3.2 O sistema complexo da visão

Os olhos são apenas uma das partes do sistema complexo da visão, pois este envolverá com certeza os aspectos fisiológicos, função sensório-motora, perceptiva e psicológica (MEC, 2006, p. 13) que dependerá do funcionamento cerebral, o qual é responsável por receber, decodificar, selecionar, armazenar e associar imagens a outras experiências anteriores. É importante que os profissionais, ao realizarem um trabalho educacional com crianças deficientes visuais, possam compreender o funcionamento do sistema visual, a fim de que tenham conhecimentos básicos a respeito dos principais aspectos que constituem a condição da cegueira e, principalmente, da baixa visão, de acordo com Barraga (1985), ao apontar que por volta de 75 a 80% de todas as crianças deficientes visuais em idade escolar apresentam algum resto útil de visão. A autora afirma que no passado, tanto as crianças cegas, como aquelas que apresentavam um resíduo visual considerável, eram tratadas como crianças sem visão.

Outro conceito equivocado era a afirmação de que aqueles que possuíam algum resíduo visual deveriam poupá-lo e protegê-lo, a fim de evitar danos. Sobre esta questão, Faye (apud Barraga, 1985, p. 54) coloca que a “visão residual deve ser usada ao máximo de sua capacidade”, ou seja, quanto mais a criança usa sua visão, mais eficientemente será capaz de funcionar visualmente. Barraga (1985) nos apresenta um esquema muito ilustrativo e de fácil compreensão quanto ao funcionamento da visão:

Figura 1 - Fluxograma do sistema visual e seu processo

Fonte: Barraga (1985, p. 55).

A autora do esquema acima esclarece que a estrutura fisiológica do olho, tal como a pupila e a lente (cristalino), facilita ou impede que os raios de luz cheguem às células retinianas. A localização e a amplitude das células ativadas ajudam a determinar a força da energia que é enviada do nervo óptico ao cérebro, onde a pessoa interpreta as cargas elétricas como informação visual, relacionando-as com mensagens recebidas de outros sentidos. O funcionamento do sistema visual, tal como aqui foi representado, juntamente com as habilidades visuais tais como fixação, foco, acomodação e convergência, nos permitem uma visão normal. Qualquer alteração em um destes componentes poderá causar prejuízos visuais como a baixa visão ou até mesmo a cegueira.

2.4 APRENDIZAGEM DO SISTEMA BRAILLE

O sistema de leitura e escrita utilizado pelas pessoas cegas e por aquelas que apresentam

um resíduo visual bastante reduzido, inviabilizando a “leitura a tinta”, é o Braille. Sistema Braille é um código universal criado por Louis Braille, em 1825, o qual possibilita a escrita em relevo para leitura tátil. A criação do Sistema Braille é reconhecida como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração das pessoas com deficiência visual na sociedade (CAIADO, 2006; SILVA, 2008). O Sistema Braille é formado por uma célula formada por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, possibilitando a formação de 63 símbolos distintos, que são utilizados em textos literários nos diversos idiomas, como também nas simbologias matemática e científica, em geral, na música e, recentemente, na Informática.

Em 2002, foi aprovada a Portaria nº 2.678/2002, que estabeleceu as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002). Dominar a leitura e grafia da escrita do Braille, conforme convencionada para os países de língua portuguesa é uma habilidade essencial para a pessoa cega (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2008).

A escrita manual do Braille pode ser feita com a reglete e punção utilizando um papel especial de 120g a 180g, ou através da máquina Perkins e outras similares. Disponibilizamos o alfabeto Braille nos anexos.

2.5 REGLETE, PUNÇÃO E FOLHA

A reglete, punção e um bloco de papel é distribuído para os alunos cegos da rede pública pelo MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Estes materiais fazem parte de um kit que contém, ainda, uma bengala, um guia para assinatura, duas ponteiros para bengala e um sorobã.

2.6 SOROBÃ

O sorobã é um instrumento utilizado para efetuar os cálculos e operações matemáticas; é assemelhado ao ábaco. Contém cinco contas, “bolinhas” em cada eixo e borracha compressor para deixar as contas fixas. As contas superiores têm o valor da unidade da qual foi registrada e as contas inferiores têm o valor de 1 para cada uma (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007).

2.7 APRENDIZAGEM DO USO DE RECURSOS ÓPTICOS E NÃO-ÓPTICOS E ELETRÔNICOS

Os auxílios para a pessoa com baixa visão podem ser ópticos, não ópticos e eletrônicos; seu objetivo é proporcionar um melhor uso do resíduo visual. O uso destes instrumentos trata-se de uma ação educativa, desenvolvida em interface com o profissional especialista, no caso o oftalmologista (ORRICO; CANEJO; FOGLI, 2008).

Os auxílios ópticos são recomendados para ampliar ou deslocar a imagem retiniana, como as lupas manuais, lupas de apoio, telescópios. Os auxílios não ópticos compreendem as modificações feitas no ambiente e materiais como o controle da iluminação, prancha de plano inclinado, cadernos com pautas ampliadas, ampliação de livros, texto e outras representações gráficas, dentre outros (SYAULYS, 2009).

Os sistemas de vídeo-ampliação, como o CCTV (Closet Circuit Television), e recursos de informática, como os softwares, que permitem a ampliação e/ou leitura de tela tais como o Dosvox, Virtual Vision, JAWS, MecDaisy, são recursos que possibilitam uma maior autonomia e independência à pessoa com deficiência visual (ORRICO, 2008; SYAULYS, 2009)

2.8 LUPAS

As tecnologias e os recursos são uma poderosa ferramenta para favorecer o sucesso na inclusão escolar de alunos com baixa-visão no ensino regular, pois, estes auxiliam e contribuem para a construção da igualdade de oportunidades acadêmicas. Há, segundo os autores, uma série de outras adaptações fáceis de serem executadas pelo professor, tais como uma xérox ampliada, ou a impressão em negrito, entre outros.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE MANAUS

Uma das finalidades da educação é o aperfeiçoamento da consciência e da Comunicação integrando numa visão de totalidade os diferentes níveis de conhecimento e de expressão, educar o ser integral (corpo, mente, sentimentos, espírito) buscando as relações entre o pessoal e o grupal (PENTEADO, 1998, p. 30). Afirma-se assim que a defesa da cidadania e do direito à educação dos deficientes é atitude muito recente na sociedade brasileira, “manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos deficientes podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais” (MAZZOTA, 1995, p. 15).

A cidade de Manaus não fica fora do cenário de discursão sobre o ingresso do aluno deficiente no Ensino regular, emergindo inúmeras reflexões incluindo educadores e pais. Como pessoa deficiente, Barbosa entende que:

O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, pensa e cria. Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitas vezes atípicos, uns fortes e adaptativos outros fracos e pouco funcionais, que lhe dão um perfil intraindividual peculiar. Possui igualmente discrepâncias no desenvolvimento biopsicossocial, ao mesmo tempo em que aspira a uma relação de verdade e de autenticidade e não a uma relação de coexistência conformista e irresponsável (BARBOSA, 2007, p. 254).

Para viabilizar a chamada “escola inclusiva”, todos os profissionais que atuam nesse local devem estar preparados para acolher esses indivíduos durante o processo de reabilitação na escola, a fim de superar o isolamento e, posteriormente, as dificuldades de aprendizagem. Amaral afirma o seguinte:

Mais do que criar condições para os alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão é um desafio que implica provocar mudanças na escola, ou seja, no projeto pedagógico, na postura do professor diante dos alunos, na filosofia adotada pela escola, sempre em prol da valorização das peculiaridades de cada um. Na educação inclusiva não é o aluno que se amolda ou se adapta a escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se a disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (BARBOSA, 2007, p. 88).

A cidade de Manaus está localizada na região Norte. Possui 1.882.423¹ habitantes com 232 escolas Estaduais em funcionamento com 144.879² alunos na rede estadual de Ensino no Ensino fundamental, sendo 51.323 de 1º ao 5º ano e 93.556 de 6º ao 9º ano. A administração do sistema escolar ocorre de forma descentralizada por 6 (seis) Coordenadorias de ensino, que agrupam diferentes bairros, conforme indicado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Total de escolas por Coordenadorias

COORDENADORIAS	TOTAL DE ESCOLAS
1	36
2	44
3	37
4	33
5	35
6	47
TOTAL	232

Fonte: Censo escolar 2010

Com relação à inclusão de alunos cegos ou com baixa-visão nas escolas regulares, embora os discursos reconheçam a importância do conhecimento dos recursos didático-pedagógicos, as mudanças acontecem de maneira lenta na cidade de Manaus, tendo havido poucos sinais de acesso dessas pessoas às instituições escolares. Entretanto, o Estado promove a qualificação dos docentes em Centros Especializados de Atendimento aos alunos com necessidades educacionais Especiais, como a Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz. Quanto aos outros tipos de deficiência, diversas modalidades de Educação Especial são disponibilizadas aos alunos como: Transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, com o objetivo de oferecer oportunidades de desenvolvimento de sua aprendizagem, dentro de uma política inclusiva, de convívio entre os demais colegas de turma.

O quadro abaixo destaca a quantidade de escolas que receberam no Ensino regular alunos com deficiência visual, com destaque às escolas que receberam no ano de 2010 alunos cegos ou com baixa visão.

Quadro 2 - Alunos cegos ou com baixa Visão

MUNICÍPIO DE MANAUS	QUANTIDADE DE ESCOLAS	ALUNOS COM CEGUEIRA	ALUNOS COM BAIXA- VISÃO
	55	44	155

Fonte: Censo escolar 2010

3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

As escolas pesquisadas receberão nomes fictícios - X e Y- localizam-se nas Zonas Norte e Sul em bairros de fácil acesso pelos meios de transportes públicos. O atendimento aos alunos cegos e com baixa-visão incluídos no Ensino Regular acontece no turno Matutino, no 6º ano (escola X) e no 7º (Escola Y) ano do Ensino Fundamental.

As duas escolas pertencem a Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, Cidade de Manaus, e, foram escolhidas, primeiro por representarem os extremos da cidade de Manaus e gostaríamos de ter um olhar educacional sobre os dois extremos da cidade, e, em segundo lugar, somente nessas duas escolas se encontrava incluídos no ensino regular, adolescentes cegos e com baixa-visão no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e contemplavam o objeto da pesquisa. Vejamos a seguir aspectos gerais que envolvem cada escola

3.1.1 Aspectos comuns às duas escolas:

Para atender aos alunos, as escolas contam com uma Diretora, uma coordenadora pedagógica, em média 45 professores, além de merendeira, equipes administrativas e serviços gerais

3.1.2 Aspectos físicos

3.1.2.1 Escolas X

A escola possui dois pavimentos. No primeiro está localizada a sala dos professores, secretaria, refeitório, cozinha, quadra, duas salas de Educação Infantil, sala de leitura, depósito de materiais, auditório e um pequeno parquinho desativado. No 2º pavimento se encontram oito salas de aula, outro auditório e laboratório de informática.

A Sala pesquisada está localizada próxima à Direção, ao refeitório, à sala de leitura e ao auditório; porém fica distante das demais salas de aula. É uma sala pequena, com uma mesa e

35 carteiras, sua capacidade, no entanto, seria para 25 carteiras. A sala tem diversas listas de ações, calendário, cartazes com passado, presente e futuro, relógio, trabalho dos alunos.

3.1.2.2 *Escola Y*

A escola Y possui 2 pavimentos, sendo que no térreo localiza-se a Diretoria a sala dos professores, uma biblioteca, 10 salas de aula, quadra, cozinha e refeitório. No segundo pavimento há 10 salas de aula e um espaço reservado para apresentações. Apenas esta escola possui Sala de Recursos, o que dificulta ainda mais a questão da inclusão do deficiente visual no Ensino Regular, pois o objetivo da sala de recursos é prestar um apoio pedagógico de caráter complementar a alunos especiais incluídos no ensino regular, são concebidas como espaço de apoio à inclusão. “Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário, para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (GOMES, 2007, p. 22).

A Sala onde a pesquisa foi realizada está localizada próxima às demais, É uma sala ampla, com uma mesa e 45 carteiras. A sala não tem quadros nem cartazes e sua capacidade seria para 35 carteiras. Apesar de ampla, encontra-se lotada de alunos sem espaço para muita mobilização.

As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática foram escolhidas por serem as que mais apresentam índice de reprovação (Censo 2010).

3.2 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS EM SALA DE AULA

A sala de aula é um local pequeno, porém significativo onde há pessoas diferentes em todos os sentidos. No entanto a situação se agrava quando o próprio professor já separou em sua mente e atitude, os “perfeitos” dos “imperfeitos.

O cenário pesquisado são duas salas de adolescentes, cheios de sonhos, “verdades” que por sua vez implica em optar por um amigo em detrimento de outro, seja lá por qual motivo for (veja no decorrer das entrevistas). Nesse momento entra a figura do professor. Ora, se nem ele souber lidar com esse universo complexo das diferenças, com certeza a aprendizagem será comprometida. O adolescente não aceitará se submeter à autoridade do professor (ARANHA, 1981), ao passo que o educador se não estiver atento confundirá respeito com autoritarismo.

Quando não há diálogo, não há conversa. Que tipo de orientação o professor poderá passar para os seus alunos quando ele próprio faz acepções de pessoas para chamar a atenção e não conversa? O ensino aqui transmitido é o de que não há valores importantes como o de ouvir

e o de saber lidar, aceitar, respeitar e valorizar as diferenças.

É oportuno que o professor se mostre aberto e convidativo para o esclarecimento de qualquer dúvida do aluno, bem como do que está se passando na vida pessoal deste adolescente, independentemente de ser deficiente visual ou não. Há muita influência no comportamento de um indivíduo a respeito do que acontece em casa e que é transferido para a sala de aula.

Afinal, não é desrespeitando que conquistaremos o respeito, mas sim dialogando. Dessa forma, a inclusão reinará em sala, expulsando todo tipo de exclusão que possa levar o aluno a desistir ou perder o interesse pela sala de aula, então, o convívio e o ambiente serão muito favoráveis à relação ensino-aprendizagem.

3.3 RETRATOS DA PESQUISA

Os quadros a seguir representam o resultado do questionário fechado, que teve como objetivo, caracterizar cada sujeito pesquisado.

Quadro 3 - Resultado do questionário fechado

SUJEITO	ESC X	ESC Y	FAIXA ETÁRIA	SEXO
GESTORES	1	1	31 e 50 anos	Todos do sexo M
PEDAGOGOS	1	1	41 e 55 anos	Todos do sexo F
PROFESSORES	4	2	27 a 56 anos	2 F 2 M
ALUNOS	4	2	13 a 17 anos	1 aluna cega; 1 baixa visão, 2 videntes
RESPONSÁVEIS	4	2	40 a 53	3 mães e 1

				pai
--	--	--	--	-----

Fonte: Dados extraídos da pesquisa

No item 3 quanto ao grau acadêmico temos o seguinte: um gestor com mestrado concluído e o outro gestor com licenciamento; Os dois pedagogos são somente licenciados. Dos professores, dois são bacharéis, um licenciado e um mestre.

No item 4 quanto ao tempo de docência, os gestores, pedagogos e professores possuem entre 4 a 35 anos de docência.

No item 5, quanto ao nível de atuação docente, tanto gestores, como pedagogos e professores possuem experiência no Ensino fundamental e no Ensino Médio, nenhum deles têm experiência no ensino Superior.

3.4 PERFIL DOS GESTORES E PEDAGOGOS DAS ESCOLAS X E Y – ANÁLISE DA ENTREVISTA

A implementação de uma gestão escolar participativa democrática, é hoje uma exigência da sociedade, que entende esta como um dos possíveis caminhos, para uma boa escola integrando seus alunos em uma sociedade mais democrática. O trabalho coletivo, com pedagogos e professores possibilitarão a participação da comunidade escolar de forma mais efetiva

Os gestores da pesquisa serão assim designados:

Quadro 4 - Perfil dos gestores

Nome	Escola	Aluno incluído	ano
G1	X	cego	6º
G2	Y	Baixa-visão	7º

Fonte: Dados extraídos da pesquisa

As perguntas para os gestores e pedagogos foram as seguintes:

- **Qual a sua concepção acerca da inclusão?**

Nos diferentes sentidos atribuídos à implementação da política de inclusão, constatamos que a preocupação maior dos gestores é quanto a preparação dos professores para receber os alunos com deficiência visual. Detectou-se certa angústia quanto ao momento vivido

G1

Eu não posso falar da realidade da inclusão, pois não tenho dados estatísticos para analisar e avaliar se ocorre ou não uma implementação de uma política de inclusão, e por outro lado não sei se confiaria nos dados públicos de uma instituição subordinada a aspectos políticos... como tantas outras de nosso sistema educacional. Entretanto como esta é uma resposta para uma dissertação de mestrado penso que as políticas de inclusão são insignificantes, descontextualizadas, caem feito paraquedas num mundo do “tidos normais”.

G2

Nosso cenário educacional mudou muito, no entanto ainda há muito a percorrer falar de inclusão sem a mínima estrutura, apoio de pessoal especializado e material, em síntese, trata-se de mais uma das tão famosas políticas educacionais de nosso país, implantadas com o discurso claro para os docentes que devem se qualificar, mas como? Uma classe repleta de adolescentes que necessitam de atenção e tratamento diferenciado, quer dizer, o que era heterogêneo, agora virou uma verdadeira bagunça. O pobre do professor desmotivado e sem qualificação poderá não resistir

A riqueza das falas nos remete a questão tão apontada por Gentili (1996) sobre a naturalização estabelecida pelo discurso neoliberal em relação ao papel da escola, por onde se torna necessário articular e subordinar a produção educacional às necessidades de cada professor. Identificamos também outros posicionamentos que coadunam com a perspectiva de questionamento acerca das posições assumidas pela Instituição:

- **No PPP houve debate sobre o tema inclusão? Comente**

Os gestores afirmaram unanimemente que sim no entanto fizeram os seguintes comentários:

G1

O PPP demorou um ano para aprontar mas, apesar dos bem intencionados nossa escola serem bem altamente qualificados, não tem como implementar uma política de inclusão em função de estar a serviço de estarmos vislumbrando sempre interesses politiquieiros.

G2

Professora, a discussão não foi só no PPP, mas constantemente discutimos a questão. No PPP foi um momento muito importante, mas, o problema não está na discussão, mas na acessibilidade do aluno deficiente. É claro que o Estado já investiu bastante mas se houver mudanças de mente, nada feito, incluir sem condições é excluir.

No que se refere à concepção de inclusão, os gestores ainda a compreendem como uma ação dirigida exclusivamente à pessoa com deficiência, acreditando que conhecer as especificidades que envolvem esse segmento poderá ajudá-los na prática pedagógica.

- **Há cursos de formação para os professores que receberam aluno cego ou com baixa-visão no ensino regular?**

Todos responderam que sim, no entanto algumas vezes não há como participar pois os professores estão em sala de aula ou em outras escolas.

G1

Eles querem, mas que tempo? Tem que trabalhar hora e horas. Mas pensam do bem tem alguns que não fazem porque não querem. Há horas em que precisamos decidir o que queremos na verdade. Mas, a grande maioria não tem tempo

G2

Há muitos cursos, mas tem que haver vagas, não atende todos que precisam e se o professor deixar a sala naquele dia não tem aula aí os pais vêm com tudo em cima de nós... Mas é necessário tem que haver uma forma.

Apesar das opiniões um tanto desesperançosas, os gestores afirmam que o trabalho com os alunos cegos e com baixa-visão poderá ser muito enriquecido e dinâmico, pois a sua forma de ver e sentir os que o cercam é muito diferente dos outros sem deficiência.

- **Qual a sua sugestão para a melhoria do processo de inclusão?**

G1

Gostaria que fossem dinamizados com mais cursos tanto dos modos de ensiná-los com em relação ao que eles pensam, sentem, enfim, ao seu modo de se relacionarem, mas isso não é tudo, precisamos ver os outros que estudam na mesma sala.

G2

A inclusão aparece como uma “fonte de estresse; como pedra no caminho” de alguns professores e não deveria ser assim pois os professores tem que dar conta de tudo sozinhos. Eles têm muito a dar só precisa ser direcionados, acredito na inclusão mas com uma mudança total de diretrizes.

Na prática, o conceito de inclusão adquire diversos significados na percepção dos gestores ouvidos. No entanto, todos são unânimes em afirmar que o processo inicia a partir de mudanças de atitudes que englobam a sociedade e não apenas o ambiente escolar. Como não conseguem enxergar este “movimento” nem na sociedade nem nas escolas, sentem-se sozinhos, “tendo que dar conta” (G2) de um processo que diz respeito a todos, que envolve uma prática coletiva.

• **Qual a sua concepção acerca da inclusão e lidar com as diferenças?**

G1

Inclusão é tratar de incluir todos sem distinção. E o trabalhar com as diferenças é ter que aceitar o outro como ele é não procurar rotular. Sabemos que todos somos diferentes e iguais ao mesmo tempo então é só não julgar mas aceitar.

G2

Só podemos incluir quem está excluído por isso é necessário pensar no termo. Acredito que há muitos excluídos, mas não só os cegos ou deficientes físicos, mas todos que não são aceitos pelo grupo. Aí entra o trabalho com as diferenças...

Na fala do Gestor 2 fica claro que Incluir é respeitar as diferenças, no entanto o Gestor 1 ainda faz um pouco de confusão quanto a amplitude de significação da palavra inclusão, apesar de já possuir noção então subentende-se que a educação inclusiva deve ser praticada, livre de qualquer tipo de pensamento egocêntrico seja por parte do Estado ou decorrente de crenças religiosas ou ideológicas, que limite o direito de escolha, a liberdade de opinião, as prerrogativas democráticas e, sobretudo, o respeito às diferenças. Nesse caso, a escola tem muito a oferecer. Vivemos uma época cheia de oportunidades e de conflitos como é o caso dos terrorismos. Mas essa realidade provoca certas aberturas que cada vez mais, significará conviver, respeitando o limite do outro.

3.4.1 Vez e voz dos Pedagogos

Os dois pedagogos que participaram da pesquisa foram sempre muito acolhedores fornecendo os dados ou informações necessárias. O Quadro abaixo desenha o perfil profissional dos referidos profissionais, mantivemos nomes fictícios para resguardar identidades.

Quadro 5 - Perfil Profissional

NOME	ESCOLA	FORMAÇÃO	NIVEL DE ATUAÇÃO
BRENDA	X	PEDAGOGIA	ENS FUNDAMENTAL
ANA	Y	NORMAL SUPERIOR	ENS FUNDAMENTAL E MÉDIO

Fonte: Dados extraídos da pesquisa

- **O que significa para você a inclusão do cego ou deficiente visual no ensino regular**

Brenda

Acredito que ainda está um tanto segregada esta inclusão, será que o aluno não ficaria melhor com uma sala mais adaptada e com colegas que pudessem falar sua linguagem? É só uma reflexão...

Ana

Tudo está na fase inicial, talvez com o tempo possamos entender melhor da linguagem Braile e outros materiais didático pedagógico. Acredito que a inclusão do deficiente é um avanço muito grande, mas precisávamos estar mais preparados. Acredito que é daqui pra melhor...

A opinião das duas pedagogas é comum, consideram a inclusão do deficiente visual no ensino regular como em estágio inicial, portanto um tanto ainda segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações – às vezes suas próprias reflexões,

vivem em espaço comum, mas separado. De acordo com Ferreira, todo esse processo é intencionado “em parte para atender às expectativas, em parte para sua própria afirmação” (1995, p. 67). Quanto aos alunos, apesar de incluídos em classe comum, ainda são estigmatizados por frequentarem o espaço e são vistos como diferentes (Pedagoga Brenda, escola X).

- **Para você quais os maiores obstáculos para a inclusão?**

Brenda

Há muita dificuldade para ajudar esses adolescentes, pois ou damos atenção somente a eles ou dividimos a atenção com os demais da escola, o rendimento dos deficientes visuais será sempre menor que os demais. Não há condições para acompanhar uma turma com tantos alunos.

Ana

Não dá para fazer um trabalho comum a todos, isso gera um grande retardo no acompanhamento, se querem alunos deficientes junto com os normais tem que haver condições. Não me recuso a fazer um trabalho, mas com uma turma superlotada como ter êxito?

O primeiro obstáculo relatado pelas pedagogas é a superlotação das salas. O número de alunos que as salas de aulas recebem varia de acordo com a demanda podendo chegar a 45 alunos frequentando o mesmo espaço. Fato este apontado por ambas as pedagogas como um grande empecilho ao trabalho.

O segundo obstáculo é o aluno cego e com baixa visão fora da faixa etária. Elas enfatizaram a necessidade de contribuir para a participação efetiva do aluno na turma regular em que está inserido, sendo que o trabalho se torna “quase impossível considerando o número de alunos” (BRENDA) entretanto, foram unânimes em enfatizar que o trabalho desenvolvido nas salas de aulas, deve ser diferenciado, em relação a metodologia.

- **Como a escola tem trabalhado a questão do lidar com as diferenças**

Brenda

Em todo treinamento fazemos dramatizações e arguimos os professores e alunos como é o convívio em sala de aula. Relatam coisas extraordinárias, como existe um aluno que não gosta de brancos, ele é negro, então com o espírito de liderança que tem, convenceu os demais que os brancos são desbotados. Todos ficaram contra os brancos e os brancos querendo ser negros. Precisamos estar de olho não só na atuação do adolescente cego ou com baixa visão, em sala de aula ou fora dela. As vezes há mais discriminação entre os outros do que podemos imaginar.

Ana

Existe uma grande necessidade de flexibilização e atuação variada em todos os sentidos, pois na sala de aula eu encontro desde os desvios de aprendizagem ao preconceito e discriminação racial ou social. Aí eu me deparo com o aluno deficiente visual não deixa de ser mais uma diferença. Então fazemos cursos, damos palestras e fazemos tudo que está ao nosso alcance. Mas a primeira educação vem de casa.

Nas falas transcritas percebemos que devido ao número de alunos não há como não lidar com a diversidade nos planejamentos e nas atividades diárias. Conforme as pedagogas acima, os alunos sofrem diversas discriminações pela própria idade em que estão como se refere a pedagoga Brenda (que trabalha só com adolescentes). Em seu relato, percebeu-se a liderança forte do aluno, fazendo com que muitos quisessem tomar até sol para ficarem mais escuros.

- **Como deve ser baseado o trabalho com o deficiente visual?**

Brenda

Deve ser colaborativo, deixando o aluno independente, mas com equipe forte para ajuda-lo, para isso, no entanto, o professor deve saber nem que seja o básico. Eu precisei e corri e estou correndo atrás. Deve ser baseado no respeito e no valor mútuo. Muitas vezes peço aos alunos que ajudem o colega. Não é fazer por ele, é ajuda-lo.

Ana

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, deve ser baseado nas possibilidades dos alunos e nas aprendizagens que eles podem construir, portanto é necessário formação e treinamento.

As falas acima deixam explícito que para trabalhar com o aluno cego, necessita de uma formação ainda que seja básica. Todas as pedagogas relataram que apesar de possuírem formação em nível superior na área de Pedagogia ou normal superior, após começarem a atuar com esses alunos, sentiram necessidade de uma formação adicional. Por essa razão buscaram cursos de pós-graduação na área, ou curso de capacitação oferecido pela EE Mayara Redman Abdel Aziz que visam à formação em serviço. De acordo com Mazzota (1996, apud MULLER e GLAT, 1999) uma formação em serviço adequada deve proporcionar ao professor conhecimentos amplos que o permitam planejar, executar e avaliar situações de ensino que atendam às necessidades específicas de seus alunos (p. 37) e é com essa finalidade que as pedagogas buscam a formação adicional, porém ainda se sentem despreparadas para lidar com toda a diversidade que encontram em seu trabalho.

- **O que você acha que pode melhorar para que aconteça o processo de inclusão e como melhorar?**

Brenda

Acredito que precisamos rever projeto político pedagógico, objetivos, avaliação, temporalidade, currículo, materiais, ou seja fazer adaptações curriculares. As adaptações curriculares ou adequações curriculares podem ser de dois tipos: adaptações curriculares significativas ou de grande porte e não significativas ou de pequeno porte.

Ana

Sem dúvida não há como acontecer aprendizagem significativa sem um repensar sobre o currículo e aprendizagens pois são ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem, Não há espaço para currículo homogêneo e padronizados e dessa forma não permitem a real participação do aluno e o respeito as suas peculiaridades.

As pedagogas, Brenda e Ana quando se referem às adaptações curriculares, compreendem que a primeira parte dessa mudança é de responsabilidade da equipe pedagógica da escola, por meio das mudanças no PPP. A segunda são as adaptações de encargo dos professores regentes, como nos objetivos, metodologia, temporalidade, avaliação. Essas adaptações apesar de serem direcionadas para cada profissional, não significa que uma não

esteja interligada com a outra, pois “o ato de adaptar o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade de todos os profissionais da educação” (REDIG, 2010, p. 62)

A pedagoga **Ana** exemplifica ainda:

O aluno A4 não consegue acompanhar os outros no mesmo ritmo, no entanto quando a professora fica perto dele ele consegue fazer tudo. Tem baixa-visão é limitado e não consegue ainda que tente porque o seu ritmo é diferente dos demais.

Nos depoimentos, a pedagoga da escola Y, compartilha da mesma opinião e demonstra muita preocupação em relação a não adaptação do aluno A4, pois segundo a mesma, para o deficiente visual tem que haver adaptação, considerando que o período para o alcance do aprendizado torna-se diferente exigindo uma avaliação diversificada, no entanto com o mesmo conteúdo. De acordo com Bueno (1999) a manutenção das práticas escolares tradicionais e a não diferenciação dos processos de ensino aprendizagem, com base na homogeneização dos alunos ratifica os processos de exclusão e marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Um aspecto interessante mencionado pela pedagoga Brenda foi à resistência dos professores de turma regular em receber o aluno com deficiência.

Brenda

Nesses meus anos como pedagoga, já encontrei professores que foram colocados para trabalhar com aluno deficiente visual por acaso, portanto, se recusava fazer um trabalho diversificado por acreditar que não tem responsabilidade sobre sua aprendizagem.

Outro fator de fundamental importância apontado pelas profissionais é que o trabalho das professoras que recebe o deficiente visual no ensino regular precisa ser diversificado e por esta razão é necessária a constante capacitação em serviço desses profissionais e, mesmo com essa formação, é importante refletir sobre as peculiaridades que envolvem a questão da deficiência visual seja ela total ou parcial, também, o destaque constante (durante toda a entrevista) das pedagogas é que o número excessivo de educandos impossibilita as educadoras de mediar diretamente durante a realização das atividades com eles ou de fazer um trabalho individual e diferenciado. Um comentário da pedagoga Ana durante o trabalho de pesquisa nos chamou a atenção:

Ana

Ela (referindo-se a aluna cega) não me dá trabalho. Se eu deixar, ficará sentada no cantinho dela o tempo todo, sem fazer nada. Mas não é para isso que ela vem para a escola. Quando eu a chamo na minha sala, demonstra muita vontade de aprender, quer fazer as atividades, tem interesse, é caprichosa. Mas como darei atenção todo dia a ela com tantos alunos para atender, aqui não há supervisora nem orientadora eu faço todo o trabalho de toda a escola, eu tenho vários grupos aqui na escola desde os que lêem, mas não compreendem a leitura, até os que fazem textos mais elaborados e interpretações ótimas (Pedagoga Ana).

Desta forma, é correto afirmar que a inclusão do aluno com deficiência, representa um grande desafio para a Comunidade escolar, porém no relato de todas as pedagogas, sendo elas a favor ou não da inclusão, foi observada a preocupação com a aprendizagem do aluno e inquietação pela sua aparente defasagem em relação aos demais. ?

- **Como a escola tem trabalhado o lidar com as diferenças em sala de aula? Cite um fato que lhe chamou a atenção**

Brenda

Por meio de cursos capacitações, palestras... Um fato que me chamou atenção foi que na sala de aula pesquisada há um deficiente visual e outro surdo, no entanto todos eram acostumados, nas disciplinas de Língua Portuguesa e matemática, ajudar no que fosse possível e a turma reversava, vez por vez. Quando chegou a vez de Patrícia ajudar a aluna cega ela disse: Você não me enxerga mas eu te acho linda e eu sou linda também porque sou branca e enxergo, aqui na sala tem alguns pretos, como você não enxerga te aconselho a não ficar perto deles...

Ana

Na sala de aula pesquisada A4 é constantemente ajudado pelos colegas, talvez com pena, mas há aqueles que não querem ajudar, como foi o caso do Roberto que disse que A4 só atrapalha quando está tentando copiar. O que me chama a atenção são os apelidos que vai desde o narigudo, ao gorducho, magrelo boca de caçapra, animal, preto escravo e assim vai... Percebe-se ainda uma grande barreira de aceitação das diferenças. Temos feito cursos, capacitações mas parece que é insuficiente...

As práticas de segregação por condições de vida, preferências ou deficiências podem ser identificadas claramente em sala de aula. Os preconceitos geram, constrangimentos nos adolescentes e estas situações demandarão compreensão e solidariedade. Mas complicado ainda

é reconhecer como desfiguramos traços de caráter e sentimentos pessoais ao descrever as diferenças de cada um. Quando os adolescentes apelidam obesos como “gorduchos” ou o magro de “magrelo” estão dizendo “não aceito você porque é diferente de mim”. Se ele tiver poder de liderança poderá incentivar outros a separar-se daquele porque saiu dos seus parâmetros de normalidade.

3.5 O QUE PENSA OS PROFESSORES

Os professores foram muito receptivos, demonstraram muito entusiasmo e grande interesse em participar da pesquisa. Desde o início buscaram informações a cerca do trabalho, solicitando sempre contribuições para a sua prática.

Todos os depoimentos apresentados foram objeto de cuidadosa análise para que deles fossem extraídos o máximo de informações com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa. Em algumas perguntas nem todos são selecionados, ou porque não responderam ou as respostas foram similares. No caso, saber com esses professores até onde vão os seus conhecimentos sobre educação inclusiva e como está sendo sua prática em sala de aula diante de uma sala mista, onde todos são diferentes e iguais perante a lei. A seguir a relação das perguntas e nomes fictícios de cada professor

- **Quais os motivos pelo qual atua com educação inclusiva?**

Susy

Me colocaram numa turma assim e eu fiquei. Quando cheguei em sala lá estava ela uma aluna cega e que dependia o tempo todo de mim. E agora, tenho tantos alunos, tantos problemas e pouco conhecimento na área, nada profundo...

Jordana

oi horrível pra mim mas consegui me adaptar. O motivo que me levou a estar nessa sala é que não tinha vaga em outra. Não tenho nada contra deficiente, mas, não sei trabalhar com eles.

Reinaldo

Sempre lecionei nesta série e agora preciso atender também aluno com baixa visão. Espero que não me decepcione, pois li um pouco sobre isso na revista escola sobre o aluno cego.

Antonio

O que é educação inclusiva. Só tive mais contato com o assunto pela novela .Entendo bem de matemática e com certeza se houver orientações eu conseguirei.

A preocupação apresentada por educadores do ensino regular que recebem alunos cegos em suas classes refere-se ao modo de aprendizagem e aos recursos necessários para essa aprendizagem (Laplane & Batista, 2003). A resposta reside, em parte, na adoção de recursos alternativos para acesso ao texto escrito, tais como o sistema Braille.

Nesse ponto duas falas foram marcantes a resposta do professor Reinaldo quando ele cita o mesmo que Antonio em outras palavras: “*Só tenho contato com essa situação por meio da novela/. li um pouco na revista escola*” Essas duas respostas demonstram o quanto os meios de comunicação influenciam e até modificam a sociedade. Ao constatar esse poder dos meios de comunicação reconhecemos que a inclusão perpassará também pelo poder da Mídia utilizada, como no caso citado, da novela, para difundir e conscientizar a população sobre um tema muito importante como a inclusão.

A próxima pergunta trará mais preocupação que as demais. Vejamos:

• **Você se sente preparado para trabalhar com as diferenças em sala de aula?**

Nesta questão todas responderam “NÃO”, só que por motivos bem variados. Entre esses, dois nos chamaram mais atenção: as respostas dos professores Susy e Antonio, respectivamente:

Susy

Não, até por que não sei o braille e tem certas horas que não consigo ensinar o que precisam. Na turma, tem outras pessoas que você tem que saber como lidar principalmente com o surdo que chegou recentemente . Lidar com as diferenças. Somos todos diferentes. E não tem muita diferença os que são normais, já os outros, ai eu me perco.

Antonio

(...) não estou preparada por que eu sou uma pessoa muito sensível tenho o coração muito mole então mesmo sabendo que todos são capazes e tudo mais, eu vou querer ajudar sempre o deficiente visual que precisa mais de mim. Não vou querer deixar ele sozinho, então esqueço os outros... O que não deveria né. Sei que somos diferentes,mas a diferença deles é pior. Não vou conseguir tratá-los como normais, não vou dar a oportunidade deles desenvolverem, vou estar querendo está sempre ajuda-los não tem jeito.

Nessa resposta, novamente encontramos consenso geral, todos afirmaram não estar preparados para trabalhar com as diferenças e até fizeram certa confusão com a questão das diferenças.

Uma das principais dificuldades apontadas pelos próprios professores é seu despreparo para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem junto com um aluno deficiente visual.

• **Você faz adaptações em suas aulas para atuar com o aluno cego ou com baixa-visão?**

Apesar de demonstrarem preocupação e envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, apenas duas professoras relataram fazer adaptações nas atividades desenvolvidas para turma, buscando atender a aluna com baixa-visão que caminhava para a cegueira total, vejamos:

Jordana

Para ela eu sempre entrego o texto digitalizado para o programa dos vox ou tento digitar com uma letra maior para poder acompanhar, sempre grifo as partes mais importantes, e espero ela terminar de escrever para começar qualquer atividade, para ajudar também a turma com o trabalho com as diferenças (Professora Jordana).

É importante destacar na fala da professora a formulação de pedagogia diferenciada para a aluna, as quais não estavam fora do contexto das atividades propostas para os demais alunos.

Numa visão dinâmica e prospectiva do desenvolvimento do indivíduo, é preciso investir em suas capacidades existentes e possibilidades emergentes. Infelizmente essa visão prospectiva do desenvolvimento humano só foi observada no relato de duas entrevistadas; as

demais ainda apresentaram uma visão do aluno deficiente centrada no déficit, na falta. Observa-se no depoimento do professor a seguir a comprovação disso:

Reinaldo

Foi como te falei, ela chegou de para quedas, então eu fui sondando o que ela já sabia. Ela tem muita dificuldade em aprender e eu fui trabalhar essa questão, porque ela precisa saber escrever mais rápido ainda que seja em braille. Então eu comecei dando atividades. Ela só sabe fazer contas de mais e de menos, então ela faz contas quase todos os dias, porque eu tenho medo que ela esqueça o processo.

O professor se referia ao caso de uma aluna (A1) com cegueira total que se encontrava no 6º ano do Ensino Fundamental e ainda não sabia ler corretamente. Percebe-se que em sua prática diária as atividades ainda estavam centradas na falta, no que precisa ser trabalhado, para compensar o déficit resultante da deficiência.

É importante observar que não se pretende aqui negar a existência da deficiência. Sabe-se que a deficiência existe, não é apenas uma construção imaginária. Mas o professor, como todos os profissionais que atuam na área, precisam modificar o seu olhar sobre ela.

Na questão seguinte, perguntamos de todas as entrevistadas:

• Qual seria o melhor atendimento para o aluno cego ou com baixa-visão?

A maioria respondeu que eles deveriam estar numa escola regular, porém sendo atendidos, também pelo ensino especial, como bem expressaram as professoras Jordana e Susy.

Jordana

Olha, eu acho sinceramente que eles são iguais a todos, só que eu acho que eles podem frequentar uma escola normal, mas tem que ter uma parte também especial principalmente o cego, por que requer mais atenção, tem a escrita própria então você às vezes não sabe como lidar, ele não entra em contato muito com as outras crianças.

Susy

Na escola regular junto com as outras crianças por que aí a gente teria que mostrar para as outras crianças que esse aluno é diferente, mas que todos nós somos diferentes, nós não somos iguais, tem pessoas negras tem pessoas brancas tem pessoas de cabelo loiro, de cabelo escuro e acho que até seria bom para esse aluno com necessidades

especiais por que a gente também ia estar formando as outras crianças mais solidárias, por que eles iam estar ajudando esse aluno com necessidade especial, eles iam aprender a conviver com as diferenças não só desses alunos com necessidades mais entre si mesmo, eles iam estar sempre ajudando essas crianças.

Estas falas mostraram que mesmo sem ter um grande conhecimento sobre educação inclusiva, essas professoras defendem um discurso que está muito próximo das posições acadêmicas da área, como ilustrado por esse texto de Oliveira e Glat (2003)

Vale ressaltar também que disponibilizar atendimento especializado para alunos com necessidades especiais que estejam enfrentando dificuldades em acompanhar a classe, não vai contra o modelo de inclusão. Principalmente aqueles mais prejudicados cognitivamente, certamente necessitarão desse apoio, bem como alunos cegos e surdos no seu processo de alfabetização e aquisição de linguagem (pag.7).

Somente um professor apontou um caminho diferente, no sentido contrário a tudo o que vem sendo discutido em relação à inclusão. Para o prof^o Antonio:

Lugar de deficiente é na escola especial, por que ali já tem pessoas que estudaram para aquilo, estão preparadas para aquilo, e ali eles vão acabar desenvolvendo mais essas potencialidades, por que lá eles estão preparados pra isso, então nada melhor do que eles terem um bom desenvolvimento nesse próprio local.

Ficou evidente neste tópico que os professores não têm a exata compreensão da dimensão do modelo inclusivo, mesmo que em alguns pontos eles se aproximem do que vem sendo debatido pelos especialistas. Por isso, ainda trazem em seu discurso muitos preconceitos que estão presentes na nossa sociedade.

Quanto a questão a seguir, verificamos a inquietação e desabafo de algumas professoras ao longo da pesquisa

- **Qual a sua concepção acerca da inclusão escolar?**

A professora Susy (Língua Portuguesa) da Escola X demonstrou muito entusiasmo e preocupação com seu trabalho, sempre procurando novos conhecimentos e ajuda, no entanto o professor Antonio de Matemática da Escola Y, apesar de buscar aperfeiçoar seus conhecimentos, relatou claramente que não entendia muita coisa sobre a questão inclusão:

Antonio

O sistema impõe uma regra que nem ele sabe como vai dar certo. Não concordo com aluno cego junto com vidente. As vezes não sei o que fazer em sala. Não consigo ministrar minha disciplina e eu mesma sinto desmotivação pois não sei braille e nem quero aprender não tenho tempo nem de aprender direito a matemática. Esse papo de inclusão só passa na cabeça de governante (professor Antonio).

O referido professor demonstrou cansaço e insatisfação com a política implementada. Durante as conversas informais se apresentava indignado com algumas situações. Estes fatores levaram esse docente a pedir afastamento da sala de aula tendo que ser remanejado para outras turmas quando a pesquisa estava na véspera de seu término.

Na próxima questão verificaremos a função da escola para o aluno cego ou com baixa-visão na visão do professor.

- **Qual a função da escola para o aluno cego ou com baixa-visão?**

Antonio

De qualquer forma só em o aluno ficar na escola junto com os outros é bom para ele. Ele tem acesso a meios que não tem em casa. Ele conversa, troca ideia com os colegas. Se ele não vier para a escola, ficará em casa, porque a mãe trabalha o dia todo. Aqui ele se socializa, faz amizade e isso é muito importante.

Susy

O aluno com baixa visão tem dificuldade de brincar, mas, poderá conversar e interagir com a turma. Do que adianta ficar longe da escola? É melhor ficar junto com os colega. Se ele não vier para a escola, como conseguirá aprender. Devagar ele consegue.

O depoimento acima demonstra a redução da função da escola apenas de socializar o aluno com deficiência. Considerar o estar junto na classe como contribuição da escola é muito pouco quando se pensa no conceito real do que é incluir um aluno. Percebe-se, portanto, um desencontro entre o que é esperado pela política de Educação Inclusiva e o que realmente é realizado, como nos explica Amaral (1998), os educadores acabam concebendo a totalidade da pessoa com deficiência de forma indevida, reduzindo-a a própria condição de deficiência, de forma generalizada, uma ineficiência global. Fazendo com que nas suas atividades o fazer

pedagógico seja secundário. E dessa forma, a escola perde a sua principal função. Corroborando com essa ideia, Ferreira (2006) explica:

Escola significa lugar de aprender, que se expressa pelo desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimento, onde a socialização, reduzida e atitudes de civilidade, apresentam-se como um objetivo distinto e de segunda ordem. (p. 148)

É necessário lembrar que incluir, significa dar oportunidade do aluno vivenciar experiências de aprendizagem e elaboração de novos conhecimentos então, matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. Apesar das críticas levantadas, não podemos colocar a culpa no professor, pois as primeiras barreiras não são somente pedagógicas, mas a própria acessibilidade precisa ser levada em conta, como por exemplo, mobiliário inadequado.

- **Na sua opinião o que seria necessário para uma inclusão de fato?**

Dos professores que receberam em suas salas de aula, alunos com deficiência visual, constatou-se (nas duas escolas) que as carteiras reservadas para os alunos deficientes visuais não possuíam adequação necessária, dificultando o processo ensino e aprendizagem. De acordo com O professor da Escola X, este seria um dos fatores impeditivos para a inclusão “*ocasionava dificuldade no trabalho fazendo com que se atrasassem em suas atividades*” (Professora Susy-Língua Portuguesa). O professor da escola Y Reinaldo também concorda que a falta de adequação nas carteiras faz com que os alunos percam o interesse pela escola, dificultando assim o processo ensino e aprendizagem.

Reinaldo

O A1. não quer mais vir para a escola disse que gostaria muito de voltar para a Escola especial porque os outros alunos ficam rindo dela, pois, essas cadeiras, não tem como apoiar-se para escrever o braille, cai tudo e ela não consegue. Ela já é grandão, e não consegue se apoiar para ler e escrever direito. Ela tem 17 anos mas é completamente dependente, necessita de nossa presença ao lado dele o tempo inteiro.

A narrativa do professor expõe criticamente as condições em que alguns alunos com deficiência visual foram recebidos no ensino regular. Não há adequação dos mobiliários para os aluno com deficiência visual, dificultando assim, seu desenvolvimento, até aqueles relativos

à sua formação emocional, “contribuindo para a acomodação e relação de dependência desses sujeitos para com essas instâncias e pessoas que fazem parte de seu cotidiano” (MAFFEZOLI, 2004, p. 57)

Apesar da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) — para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (p.12) e esse não foi um pré-requisito para a atuação dos docentes com os alunos cegos ou com baixa visão no ensino regular, pois todos eles nem sequer sabiam que iria ingressar um aluno deficiente visual em sala de aula.

Esbarra-se então no seguinte questionamento: Qual o papel do professor? Ensinar o braile para todos os alunos? E quando o próprio professor não conhece o braile? “Com um aluno cego o professor demora o triplo do tempo para esperar ele escrever, isso sem dúvida é um atraso na vida de todos os outros alunos” (Professor Antonio).

3.6 OS ALUNOS NO CENÁRIO DA INCLUSÃO: INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA

Foram entrevistados 4 alunos (dois de cada escola) e quatro responsáveis pelos alunos.

A faixa etária dos alunos variou de 12 a 17 anos do sexto e sétimo ano do Ensino fundamental. Os alunos deficientes visuais estão fora da faixa etária.

Os alunos videntes que participaram desta pesquisa frequentavam as salas de aulas das duas escolas selecionadas. Foi observada a atuação de uma turma de alunos, mas só foram entrevistados quatro alunos. A idade e o grau de escolaridade variavam, porém, para efeito deste, foram relacionados os alunos que frequentavam o 6º e o 7º ano do Ensino regular e que participavam da mesma sala de aula que os alunos cego e com baixa-visão

O quadro abaixo deixa explícito alguns dados sobre os alunos participantes:

Quadro 6 - Perfil dos alunos

ALUNO	IDADE	ESCOLA/ ANO	DIAGNÓSTICO	TEMPO NO ENS REGULAR
A1	17	X- 6º ano	Cegueira	1 ano

A2	13	X-6° ano	vidente	
A3	12	Y-7° ano	vidente	
A4	15	Y-7° ano	Baixa visão	2 anos

Fonte: Dados obtidos na pesquisa

Ao longo da pesquisa o aluno A3 não quis mais participar, pois algumas vezes a entrevista se realizava no turno vespertino e havia uma grande distância entre a escola e sua residência. O aluno A1 foi encaminhado para o Programa de Educação de Jovens devido à sua idade avançada, porém não havia condições específicas para recebê-lo.

È importante constatar que os dois alunos deficientes visuais encontravam-se defasados no que diz respeito à relação idade X ano. Este fato, de acordo com a professora, acontece porque — “são alunos que ficam retidos várias vezes por não ter como participar das aulas, falta de recursos didáticos ficando assim retidos na escolarização” (Professora Susy).

Os alunos A1 (cega) e A4 (baixa-visão) iniciaram sua vida escolar em classe especial e recentemente estão iniciando em classe regular, o que evidencia o início da política de inclusão na cidade de Manaus.

Em uma sala de aula de ensino regular, as relações com a pessoa que apresenta uma limitação, geralmente são marcadas por esta característica – notadamente uma falta. A forma como o adolescente cego ou com baixa-visão constrói sua identidade, é pelas relações estabelecidas na família, na escola, no contato com os diversos profissionais e representará uma condição negativamente diferente, ou como uma condição potencialmente positiva, representada por habilidades, estratégias e diferentes esquemas construídos a partir da experiência não visual. Ao realizar a análise dos depoimentos, chamou-nos a atenção a ênfase negativa presente nos depoimentos, com palavras como medo, vergonha e problema. Estas palavras aparecem com uma frequência relativamente grande nos depoimentos dos alunos e são usadas tanto para retratar situações negativas vivenciadas pelos sujeitos no ambiente escolar ou familiar, quanto para referirem-se as suas características sensoriais.

Quadro 7 - depoimento dos alunos - palavras mais usadas

SUJEITOS	PALAVRAS MAIS USADAS	FREQUENCIA
----------	----------------------	------------

A 1- Escola X- cegueira	Medo	15
	vergonha	10
	problema	17
A 4- Escola Y- baixa- visão	Medo	12
	vergonha	11
	problema	19

(Fonte: Depoimentos com os sujeitos de pesquisa)

- **Fale sobre a turma em que você estuda**

No relato de A1, a palavra problema aparece associada a sua condição visual e colocada na primeira pessoa

A1

Eu não conseguia acompanhar a turma devido a cegueira; a pedagoga e os professores não percebiam o meu problema; o professor sabia do problema; mas meu problema era delicado; Só porque tenho problema a turma não me aceitava; eu sempre comentava com os professores, dizia que tinha tal problema mas de nada adiantava.

Ao atribuir à visão um valor primordial, pode-se atribuir também à não-visão uma conotação marcadamente negativa ou excessivamente positiva. De acordo com Vigotski não é a consciência do defeito que produz a compensação, mas “as dificuldades objetivas com que tropeça a criança no processo de desenvolvimento” (1997, p. 136), no entanto, nem sempre o enfrentamento dessas dificuldades resulta em uma compensação exitosa.

As palavras mais presentes no relato de A1 são medo e problema e se referem ao seu ingresso na escola regular. Ao ingressar na escola, A1 torna-se marcada pelas suas diferenças em relação aos demais alunos. Sua singularidade não é discutida, mas apresentada nas relações com os adolescentes que fazem parte desse ambiente como alguma coisa negativa, que o torna inferior aos demais, gerando medo e vergonha, sentimentos esses estendidos às pessoas com

quem convivia. O mesmo sentimento é relatado pelo aluno A4.

A4

Eu sempre deixei de fazer as coisas porque tinha medo. O meu problema era grave eu já sabia. Meus amigos sempre mangavam de mim. Não deixava ninguém perceber que não poderia fazer algo porque senão perceberiam o meu problema.

Também constatou-se que o relato de A4 a palavra problema, remete, no entanto a uma história de solidão e falta de perspectivas

A4

Devido ao meu problema, não posso participar das atividades normais em sala de aula. O problema maior é que eu não enxergo bem e tenho medo de tropeçar nas pessoas. Se não fosse o problema da visão com certeza conseguiria participar das atividades. As pessoas não se importam comigo, mas, não é só porque eu tenho esse problema que eu não serei amigo delas...

Para Vigotski (1997, p. 104), “o sentimento de inferioridade, a insegurança e a debilidade surgem como resultado da valoração que o cego faz de sua posição”. A trajetória de A4 aponta para as dificuldades que a pessoa cega ou com baixa-visão encontra para superar a situação de dependência e isolamento.

Não discutir a questão da sua condição visual em casa e na escola não permite a criança entender suas características e suas diferenças de apreensão das coisas a sua volta, ficando, assim, constantemente constrangida, envergonhada com o que ela pensa ser “uma maneira errada” de relacionar-se com o mundo. Diversos momentos dos depoimentos de A1 e A4 deixam evidente a sensação de medo e de vergonha vivenciadas em diferentes momentos em sua trajetória escolar apontando a relação desses sentimentos com a condição de impossibilidade e, principalmente, de dependência vivenciada pela pessoa com diferenças visuais.

A aceitação de suas singularidades em relação aos demais não é tão facilmente assumida, pois requer uma percepção de si mesmo como um ser completo, integral, percepção esta que só pode ocorrer quando o sujeito vivencia experiências de valoração positiva de suas capacidades.

- **Como você se relaciona em sala de aula?**

A1

Eu comecei este ano no ensino regular. Não tem ninguém com deficiência visual na escola, eu sou a única, preciso de material adaptado, mas está em falta. Eu lembro antes me batia nas carteiras. Eu não conseguia acompanhar o pessoal e a Mara me ajudava, os outros algumas vezes riam, mas eu não ligo de material de jeito nenhum, nada.

A4

Nem tudo eu enxergo, somente com a lupa, mas ainda vejo vultos, ainda estou aprendendo o braille, pois me ajudará no processo de leitura. Minha mãe tem muito medo de me deixar sozinho, mas meus colegas me ajudam bastante. Tem só uma menina que implica comigo. Ei moça, não fala para ninguém mas acho que ela está apaixonada por mim.

As expectativas do aluno com relação à escola são muitas vezes frustradas, não por incompetência ou falta de capacidade intelectual, mas por negligência do sistema educacional ou da própria escola que não utiliza os recursos didáticos adequados para a facilitação do processo ensino-aprendizagem.

3.6.1 Os alunos videntes no cenário inclusivo, a sala de aula

Os relatos a seguir são dos alunos videntes que receberam em suas turmas alunos cegos e com baixa-visão. Da dissertação extraímos as partes mais significativas.

Tema para dissertar

- **Relate em poucas palavras, o que você entende por inclusão / Respeito as diferenças e como você descreve seu relacionamento com os alunos deficientes visuais**

P2

Inclusão é quando não desrespeito meu colega, como a A1 que é cega. Respeitar as diferenças é aceitar a pessoa como ela é, eu acho e também não falar mais que o João é negro pois foi Deus que fez ele assim. Quando cheguei em sala pensei que não iria gostar da A1 mas que nada foi ótimo... Ela é legal mas não dá pra jogar e nem ser do meu time de queimada, como ela vai ver a bola. Eu sempre a ajudo... Mas as vezes ela

fica brava porque a deixo cair... Ih foi mal eu digo e pronto... Se ela estudasse numa escola só para pessoas como ela acho que seria melhor...

P2

Fala sério, você prometeu que não iria fazer perguntas difíceis... mas vamos lá pra mim inclusão é não humilhar nem tratar mal o A4 só porque ele não enxerga bem... E conviver com as diferenças é não apelidar mais meus colegas, mas eles me apelidam também... Assim mesmo não devo fazer. As professoras tentam ensinar ele, o A4 mas algumas coisas ele não consegue é um pouco burrinho... A professora fala, fala e ele não entende por isso que a professora grita... Ih falei demais. Ele só sabe fazer contas. Se ele não for mais rápido não vai dar para ficar nessa turma se não tem que repetir... já pensou.

Por um longo período da história os indivíduos com diferenças visuais, ao lado de outras pessoas consideradas como “deficientes” (ARANHA 1981), viveram um duro processo de desvalorização e de exclusão social. Esta diferença, em especial a cegueira, sempre foi tida como um estigma, uma marca diferencial que pressupunha desgraça, castigo e morte. As escolas precisam superar este estigma valorizando as diferenças em geral.

3.7 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA VISÃO DOS PAIS

De acordo com o quadro a seguir faremos a identificação dos pais participantes.

Nomes	Responsável pelo menor	obs
P1	A1	cegueira
P2	A2	vidente
P3	A3	vidente
P4	A4	Baixa visão

Foram entrevistados 4 pais dos alunos, sendo dois pais (um pai e uma mãe) de alunos deficientes visuais (um de cada escola) e 02 pais (alunos videntes, um de cada escola) de adolescentes que faziam parte da mesma turma (um em cada escola especificamente)

totalizando 4 famílias entrevistadas. Os pais tinham idade entre 25 e 48 anos. Os pais apresentavam as ocupações de pedreiro, vendedor e serviços gerais. Das 2 mães, uma se dedicava aos afazeres domésticos, e uma era professora atuando em uma instituição pública.

A entrevista com os pais teve como objetivo macro, levantar as suas concepções sobre a inclusão escolar dos seus filhos, e possibilitou a formulação de três perguntas.

- **Conte em poucas palavras a história de vida do seu filho destacando momentos significantes**

A mãe da aluna cega relatou que vivenciou momentos iniciais de bastante angústia, intensificada nos momentos posteriores.

P1

Aos dois meses de idade, notava-se algo diferente em seus olhos, então resolvemos consultar o oculista. Foi quando descobrimos que ela tinha catarata congênita. Minha filha é cega. A notícia causou um impacto em todos os familiares, procuramos outros médicos mas eles disseram a mesma coisa, mesmo com cirurgia ela não irá recuperar. Então eu pensei: tudo estava perdido: Minha filha sem ver e para sempre. Que seria dele? Que seria de nós? Estávamos completamente desorientados, incapazes de raciocinar.

Após o período de choque, a mãe viu que só lhe restava uma alternativa: enfrentar com coragem o problema deveria “aceitar as coisas como elas são, quando não podemos modificá-las” iniciou então a segunda etapa na vida daquela família o lidar com o preconceito, ainda de acordo com a mãe, a maioria das pessoas olhava para a menina com sentimento de compaixão e piedade, no entanto, teriam que vencer também o preconceito, pois aquela criança havia sido entregue em suas mãos e “tinham obrigação de criá-la e educá-la como uma criança normal” (P1). Isso de acordo com a responsável fortaleceu ainda mais os vínculos de família, pois sabiam que precisavam estar unidos.

Corroborando com essa ideia, Miller (2002 p.30), afirma: Diante do nascimento de um filho com qualquer que seja a deficiência, podem ser percebidas, reações positivas ou negativas. “Pode haver casos em que alguns relacionamentos são fortalecidos e em outros casos, essa relação pode ser de intenso sofrimento, no qual um dos pais sofre de maneira isolada e a seu modo a situação”.

Os pais dos adolescentes com baixa-visão também tiveram dificuldade de aceitar o diagnóstico e algumas explicações foram baseadas no senso-comum, respostas do tipo: “somente a Deus caberia uma explicação para aquela situação”.

P4

Meu filho nasceu de um parto prematuro devido minha PA elevada. Pesava 1200 kg, quando pude levá-lo para casa minha felicidade durou pouco ele começou a ter convulsões fortes que resultou numa visão subnormal... Ainda hoje tem dias que é quase inevitável não chorar, afinal, somos seres humanos, sendo que hoje aprendo mais e sei que somente a Deus caberia uma explicação sobre aquele sofrimento... (mãe).

Os responsáveis pela primeira aceitação da deficiência com naturalidade são os pais e isto influenciará e muito na vida escolar. De acordo com Vieira (1991) este desenvolvimento é como um processo de aprendizagem que a família proporciona à criança, através da relação de troca. A maneira como os familiares irão estabelecer essa troca será importante para que a criança sintam-se segura e aceita no grupo, e deste modo encontre motivação para desenvolver o seu potencial. Daí a importância da participação dos familiares como no processo de aprendizagem de seus filhos.

- **Como você avalia o ingresso de seu filho(a) no ensino regular?**

P1

Minha filha está feliz. Reluta as vezes para ir a escola quando algum colega ou professor a trata mal, mas acredito que irá superar...Avalio de forma positiva apesar de ter alguns medos ainda, como acreditar que ela não acompanhará a turma e será sempre a coitadinha, mas, é um risco que tenho que correr. Não tenho muito tempo para acompanhá-la espero que a escola me ajude a superar os obstáculos pois preciso trabalhar.

P4

A educação começa dentro do próprio lar/família, a quem os pais transmitem valores éticos e morais para a formação do caráter pessoal dos seus filhos. Antes do surgimento da escola, crianças e jovens eram educados na família ou na comunidade e somente as elites mandavam seus filhos para colégios. Pra mim é um privilégio saber que meu filho frequenta escola regular até porque não tenho muito tempo para dar a atenção que merece...

Concordando parcialmente com o depoimento da responsável pela aluna com baixa-visão, a educação não pode ser sinônima de escola, com uma organização específica, currículo seriado, sistema de avaliação, níveis, diplomas, professores, professoras e outros profissionais especializados. É importante que os responsáveis participem efetivamente da educação dos seus filhos (ARANHA, 1991), no entanto, hoje, são obrigados a trabalhar e os deixarem numa creche, com uma babá, com os avós, com um parente próximo ou até mesmo com um vizinho. Muitas dessas pessoas não estão preparadas para acompanhar a educação escolar dessas crianças que sem a participação dos mesmos, torna-se difícil para um melhor aprendizado, Vygotsky (apud LAHIRE, 1997) afirma que o aprendizado começa muito antes da entrada da criança na sala de aula. Nas escolas, as crianças chegam cada vez mais cedo, porque seus pais precisam trabalhar e não tem com quem deixar os filhos. O pouco tempo disponível dos pais faz com que os mesmos transfiram para a escola, muitas vezes, toda a responsabilidade educacional de seus filhos.

Muitos pais trabalham dia e noite na busca de poder proporcionar uma melhor qualidade de vida para sua família e, na sua maioria, passa despercebido as orientações com os valores éticos e morais, essenciais para a formação do caráter do ser humano, pelo pouco tempo disponível com seus filhos, por esta razão a importância de envolver tanto alunos como pais neste estudo.

- **Seu filho(a) frequenta todas as aulas? Justifique**

P1

Nem todas. Não dá para ela ir só a tarde e como a educação física é muitas vezes a tarde há comprometimento em relação a esta aula, restringido-a praticamente em ir para a escola no horário normal de aula, devido às dificuldades de locomoção. Não posso deixa-la ir sozinha devido ao desrespeito dos motoristas e pelos passageiros dos ônibus, que discriminam e não ajudam.

P4

o ensino regular é a melhor opção para meu filho, considerando mas de algumas atividades como competições, campeonatos e etc ele não participa e pouco se socializar. É muito difícil o convívio dela numa turma comum, no entanto, necessário. Não há possibilidade de inclusão escolar, sem que haja uma reestruturação na escola em todos os seus aspectos.

Os pais relataram ainda como obstáculos sofridos pelos alunos, comportamentos de impaciência de alguns professores e atitudes de intolerância e desrespeito por parte dos motoristas e passageiros dos ônibus, dificultando a chegada dos alunos na escola.

- **Na sua opinião o aluno deficiente visual recebe acompanhamento em sala de aula?**

Os pais dos alunos cegos ou com visão subnormal, acreditam que as turmas cheias, o despreparo dos professores, o preconceito por parte dos alunos e, mais uma vez, as dificuldades peculiares a criança cega as impedem de receber o acompanhamento ideal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os adolescentes com cegueira ou baixa-visão devem contar com a mediação dos familiares e dos educadores para orientar suas atividades de exploração e de interação com o entorno por meio do contato físico, da fala e de outras estratégias não visuais, uma vez que a ausência da visão compromete a capacidade de imitação, a mobilidade, o sentido de localização e distância e a orientação do corpo no espaço.

Os educadores devem buscar diferentes formas de participação e de realização das tarefas escolares para que a criança com cegueira possa expor suas ideias, seus conhecimentos prévios e seus pontos de vista, tanto quanto seus colegas da turma. Para isto, devem modificar sua forma de comunicação oral, rever procedimentos, adotar novas atitudes e posturas. Dessa forma, compete aos educadores, gestores e demais profissionais da escola preparar o ambiente, criando condições para o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência visual considerando as peculiaridades decorrentes da ausência da visão. Nesta perspectiva, devem construir novos conhecimentos para organizar atividades pedagógicas de acordo com as necessidades, os interesses e diferentes modos de aprender dos alunos.

Ao se pensar em projeto pedagógico, este deve ser orientado para a inclusão, e as aulas direcionadas ao potencial do aluno, visando desafios e avanços no conhecimento e na autonomia. Quando trabalhamos com atividades práticas, concretas e lúdicas, o aluno de inclusão será beneficiado, assim como todos os outros alunos da classe. Muitas vezes percebemos muita tensão por parte do professor que vai trabalhar diretamente com esta criança, mas se pararmos para pensar, todos os alunos, em algum momento precisam de uma atenção mais individual. O professor que sabe dar aulas, tem capacidade para ensinar e aprender com qualquer tipo de aluno, seja ele "normal" ou diferente do que pensamos ser o normal. É necessário ter maturidade suficiente para lidar com as frustrações, pois há possibilidades de insucesso, mas também coragem para enfrentar os medos, pois há maior probabilidade de grande sucesso. Tentar não enxergar este sujeito com sentimento de pena, pois, na minha opinião pessoal, ninguém deve ser visto com um sentimento tão pobre. Cada um tem suas particularidades, características, dificuldades. Isto não é exclusividade do aluno de inclusão. Todos temos nossos "defeitos"

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANFOPE, (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). VII Encontro Nacional. Documento Final. **Anais...** Niterói, julho de 1994.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). **Cadernos ANPEd**, Belo Horizonte, n. 37, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Paradigmas das relações entre a sociedade e pessoas com deficiências. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano 11, n. 21, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **A Fundamentação Filosófica**. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ASSIS, Regina de e outros. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Multieducção**. V. I (1993), II (1994), III (1995), IV (1995). Rio de Janeiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria Especial de Educação, 2006

BARREIROS, Claudia Hernandez. **Quando a diferença é motivo de tensão – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental**. 2006, 233 f. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2006.

BARROS, C. S. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1988

BLOOM, B.S., **Características humanas e Aprendizagem escolar**, Rio de Janeiro, Editora Globo, 1981

BOCH, Ana M. Bahia, FURTADO, Odair & TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1997.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: PUC, 1991.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia (ORGS.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, Vera Maria; **Pluralismo cultural, Cotidiano escolar e formação de professores**. Florianópolis: ENDIPE, 1996.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. **A didática na perspectiva Multi/intercultural em ação**: Construindo uma proposta Cadernos de Pesquisa. São Paulo: v. 37, n. 132, P. 731-758, set./dez., 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, julho, 2003.

CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade). **Cadernos Cedes 23: Educação Especial**. São Paulo: Cortez, 1989.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA PELA FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **GT3 Pedagogia. Documentos Finais**. Águas de São Pedro: UNESP, 1994.

CHAZAUD, Jacques. **A personalidade, suas dimensões e seu desenvolvimento**. São Paulo: Editora IBRASA, 1987.

FERREIRA, J.R. **A construção escolar da deficiência mental**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Soraia Napoleão. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão**: revista de Educação especial, Brasília./DF, v.1., n 3, p. 37-40, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão** Santa Maria: UFSM, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas** - Santa Maria: UFSM, 2006.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987, p.11.

GOULART, Íris Barbosa. **Piaget**. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 1985.

HANNAS, Maria Lucia; FERREIRA, Ana Eugenia. Saboja, Marysa. **Psicologia do ajustamento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 1983.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas/ São Paulo: Autores Associados, 2006.

MASETTO, M.T., **Em Sala de Aula** - Tese para Concurso de Livre Docente. São Paulo: FEUSP, 1991.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Abril, 1995.

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

SANFELICE, J., A sala de Aula: Intervenção no Real. In MORAES, R., (Org.) **Sala de Aula: Que Espaço é Esse?** Campinas: Papyrus, 1996.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TAVEIRA, A.S.N., **A sala de aula- O lugar da vida?** In MORAES, R., (org.) **Sala de Aula, que Espaço é Esse?** Campinas- São Paulo, Papyrus, 1996.

SAGE, D.D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: SATAINBACK, S; SATAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola plural e educação especial. **Escola plural: Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação**. Belo Horizonte, outubro de 1994.

SILVA, T.T. Identidades terminais. **As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz T. e MOREIRA, Antônio F. B. (orgs). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Integração X inclusão: educação de qualidade para todos. Porto Alegre: **Pátio: Revista Pedagógica**, p. 48-51, Série: Temas Transversais na Educação, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n.39. 1998.

UNESP. Relatório de Atividades Referente à Implantação do Centro de Educação Especial. São Paulo: s/ed. 1977 (mimeo.).

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 12. ed. São Paulo: Liberta Editora, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VON ZUBEN, N.A., Sala de Aula: Da Angústia de Labirinto à Fundação da Liberdade In MORAES, R., (org.) **Sala de Aula, que Espaço é Esse?** Campinas: Papyrus, 1996.

**ANEXO A - DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO
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. 0350.0.115.000-10, intitulado: **“INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO-CRÍTICO SOBRE O RESPEITO E O VALOR ÀS DIFERENÇAS”**, tendo como Pesquisadora Responsável Cynthia Maria Bindá Leite.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 10 de novembro 2010.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Fone /Fax (092) 3647-4397

EXAME DE QUALIFICAÇÃO

Nome: Cynthia Maria Bindá Leite

Data: 28/12/2010

Horário: 09:00 horas

Local: Sala da Coordenação do PPGE

Banca:

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento – Presidente

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva – Membro

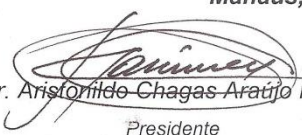
Profª. Drª. Soraia Napoleão de Freitas – Membro

Profª. Drª. Maria Almerinda Matos Lopes – Membro

Título do Trabalho: Inclusão e Exclusão em Sala de Aula: Um Olhar Reflexivo-Crítico Sobre o Respeito e o Valor às Diferenças.

Após a avaliação do trabalho, a banca considerou a mestranda como **APROVADA.**

Manaus, 28 de Dezembro de 2010.


Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento
Presidente


Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva
Membro


Profª. Drª. Soraia Napoleão de Freitas
Membro

Profª. Drª. Maria Almerinda Matos Lopes
Membro



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Manaus, ___ de ___ de 2010

Ao Ilmo Sr. Diretor da EE **Leopoldo Neves**
Prof^o **Jander da Silva Freitas**

Prezado Senhor,

Venho solicitar de V.Senhoria, que autorize o desenvolvimento da pesquisa relativa ao projeto “INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO-CRÍTICO SOBRE O RESPEITO E O VALOR ÀS DIFERENÇAS”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no recinto dessa Instituição.

A referida pesquisa será realizada EE **Leopoldo Neves** com professores, pedagogos, alunos e pais de alunos das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental que atendem alunos com baixa visão por meio de pesquisa documental (no arquivo e acervo da escola), bibliográfica, webgráfica, entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio), questionários semi-abertos e observação não participante.

Informamos ainda, que a referida pesquisa não trará ônus para a Instituição (campo da pesquisa) e só será realizada após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM.

Cordialmente,

Autorização a pesquisa

Jander, F. da Silva
Dir. da Escola Estadual Leopoldo Neves
CNPJ nº 07.022.1007
Avenida 15 de Novembro, 1740
Manaus, AM

Cynthia Maria Bindá Leite
CYNTHIA MARIA BINDÁ LEITE
Mestranda do PPGE/FACED/UFAM
CPF: 22458670253



Aristonildo C. A. Nascimento
Dr. Aristonildo C. A. Nascimento
Coord. do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM
Port. 1.446/2009/GR



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Manaus, 02 de 09 de 2010

Ao Ilmo Sr. Diretor da **EE Maria do Céu Vaz de Oliveira**
Prof^o **Aldemir de Jesus Almeida**

Prezado Senhor,

Venho solicitar de V.Senhoria. que autorize o desenvolvimento da pesquisa relativa ao projeto “INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO-CRÍTICO SOBRE O RESPEITO E O VALOR ÀS DIFERENÇAS”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED) – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no recinto dessa Instituição.

A referida pesquisa será realizada **EE Maria do Céu Vaz de Oliveira** com professores, pedagogos, alunos e pais de alunos das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental que atendem alunos com baixa visão e cegueira por meio de pesquisa documental (no arquivo e acervo da escola), bibliográfica, webgráfica, entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio), questionários semi-abertos e observação não participante.

. Informamos ainda, que a referida pesquisa não trará ônus para a Instituição (campo da pesquisa) e só será realizada após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM.

Cordialmente,



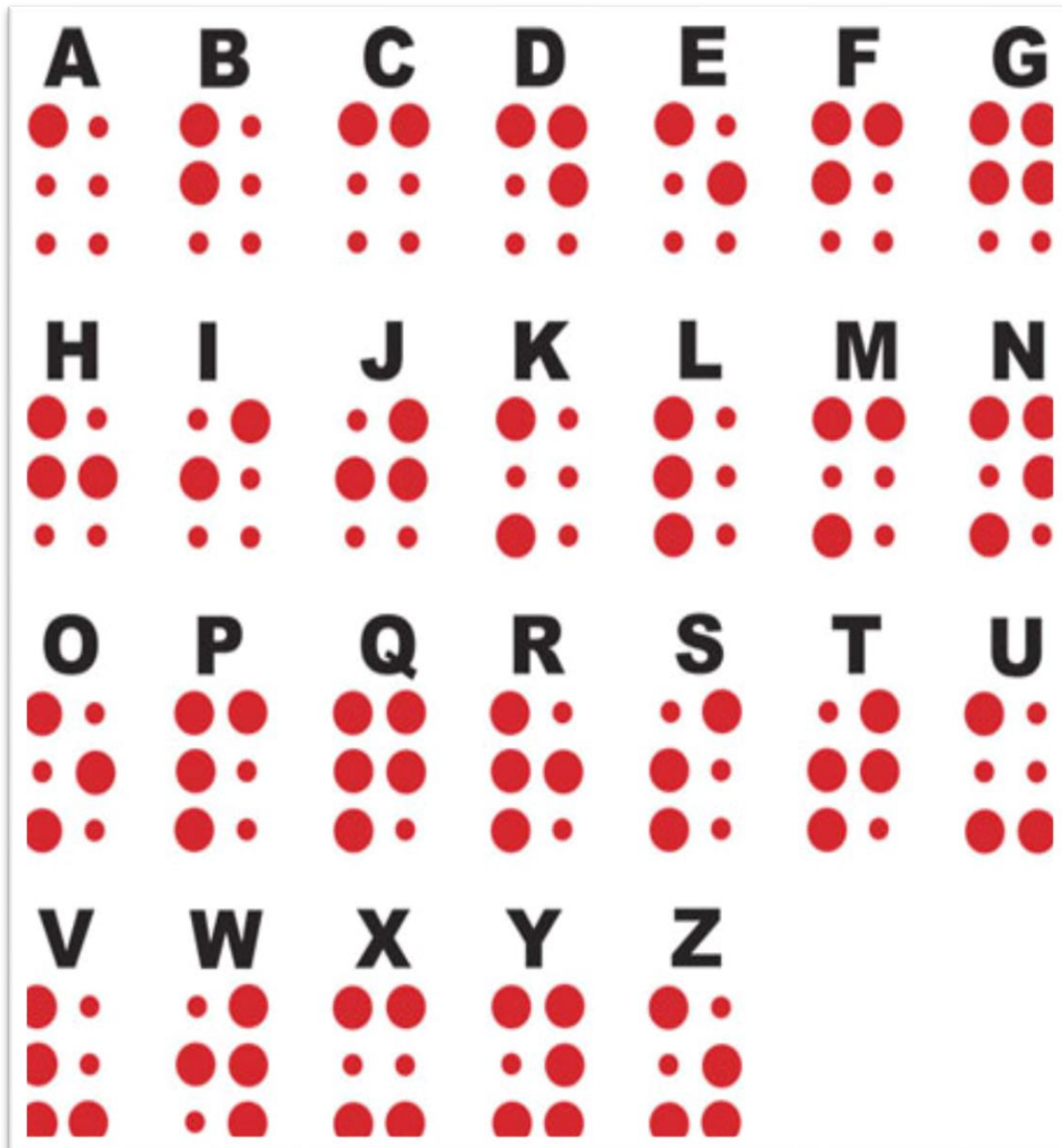
Cynthia Maria Bindá Leite
CYNTHIA MARIA BINDÁ LEITE
Mestranda do PPGE/FACED/UFAM
CPF: 22458670253

Aldemir de Jesus Almeida
Aldemir de Jesus Almeida
Port. GS 72/29/01/2007
Diretor
Esc. Est. Maria do Céu Vaz de Oliveira

Antônio C. A. Nascimento
Antônio C. A. Nascimento
Coord. do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM
Port. 1.446/2009/IGR

ANEXO B - FIGURAS

1. ALFABETO BRAILLE



2- REGLETE



3 - REGLETE- ALFABETO

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
q	r	s	t	u	v	w	x	y	z	ç	é	á	è	ú	â
ê	í	ô	ù	à	ï	ü	õ	í	ó	ã	Nº	-	.	—	
Grifo	Maiúsc.	Caixa Alta													
...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0					

4 - PUNÇÃO



5 - ESCOLA ESTADUAL X



Esclarecimentos a cerca da pesquisa



Aluno com baixa visão



Aluno com baixa visão

ESCOLA ESTADUAL Y



APÊNDICE A - DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS COLETADOS.

**DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS
COLETADOS**

Eu, CYNTHIA MARIA BINDÁ LEITE aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade Federal do Amazonas, portadora do RG: 0779245-0 SESEG/Am declaro que os dados e materiais coletados serão utilizados exclusivamente para a realização da pesquisa apresentada sob o título: “INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO-CRÍTICO SOBRE O RESPEITO E O VALOR ÀS DIFERENÇAS”.

”

CYNTHIA MARIA BINDÁ LEITE

Mestranda do PPGE/FACED/UFAM

CPF: 224586702-53

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO PROPRIEDADE DE INFORMAÇÃO**DECLARAÇÃO PROPRIEDADE DE INFORMAÇÃO**

Declaro para os devidos fins, que os resultados desta investigação serão tornados públicos tão logo sejam consistentes, sendo estes favoráveis ou não.

CYNTHIA MARIA BINDÁ LEITE

Mestranda do PPGE/FACED/UFAM

CPF: 224586702-53

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(FACED- FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PPGE- PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO)

NOME DA PESQUISADORA: Cynthia Maria Bindá Leite

ENDEREÇO: Rua Mozart Guarnieri, 1290- Shangrilá 7 Parque 10

FONE: (92) 91157149/33211755 e-mail cynthiableite@hotmail.com

ORIENTADOR: Prof Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

ENDEREÇO: Rua Tapauá Nº 9 Centro Iranduba-Manaus/Am

FONE: (92) 33054596-33054597 e-mail aristonildo@ufam.gov.br

INSTITUIÇÃO DOS PESQUISADORES - UFAM – PPGE

ENDEREÇO: Av Gen Rodrigo Otávio, 3000- Coroado

FONE: (92) 33054397- 33054132 e-mail cppge@ufam.edu.br

EE _____

GESTOR

Eu _____, Gestor da Escola Estadual acima citada, recebi o convite para participar do Projeto de Pesquisa “INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO-CRÍTICO SOBRE O RESPEITO E O VALOR ÀS DIFERENÇAS” Sou conhecedor (a) de que se trata de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivos: Observar como ocorre o processo de inclusão e/ou exclusão em sala de aula no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; Investigar como acontece a construção de conhecimentos e a dinâmica que caracteriza o contexto educativo nas séries supracitadas; Observar como os educadores lidam com as diferenças em suas turmas, caracterizando os dispositivos pedagógicos por eles utilizados e, finalmente analisar os resultados obtidos pelas pesquisas à luz dos documentos oficiais da educação para destaque dos avanços (ou não) no processo ensino e aprendizagem.

Estou ciente de que os instrumentos de pesquisa a serem aplicados são: Entrevista semi-estruturada, Observação em sala de aula, Questionário semi-aberto (se necessário, com meu consentimento prévio as observações e respostas poderão

ser gravadas, e/ou fotografadas ou filmadas) e pesquisa no acervo documental da escola, tendo como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico, Regimento e Normas , dentre outros...

Minhas respostas deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento. Estou ciente de que não haverá riscos relacionados à pesquisa. Quanto aos benefícios, estarei contribuindo para o processo de inclusão dos alunos e professores no contexto de sala de aula e comunidade escolar em geral. Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa, e serei notificado (a) com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo podendo contatar a instituição responsável citada acima, caso haja necessidade.

Fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação, por isso eu concordo em participar do projeto, inclusive permitindo sua presença em sala de aula sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada que vou guardar.

Aceito gravar Não aceito gravar

Aceito fotografar Não aceito fotografar

Aceito filmar Não aceito filmar

Assinatura do participante

CPF: _____

Data

Assinatura da Responsável pela pesquisa

Data

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PAIS OU
RESPONSÁVEIS PELOS MENORES**



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(FACED- FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PPGE- PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO)

PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS MENORES

Caro (a) Senhor (a)

Eu, **Cynthia Maria Bindá Leite**, pesquisadora da UFAM, FACED- Faculdade de Educação – PPGE Programa de Pós Graduação em Educação, sito à Av: Cel. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 300 – Campus Universitário, Setor Sul, Bloco L – Coroado I – CEP: 69077-000. e-mail cppge@ufam.edu.br cujo telefone de contato é (92)33054397, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO-CRÍTICO SOBRE O RESPEITO E O VALOR ÀS DIFERENÇAS. O objetivo deste estudo é Analisar como ocorre o processo de inclusão e/ou exclusão em sala de aula no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental dos alunos com cegueira e/ou baixa visão. Os instrumentos de pesquisa a serem aplicados são: Entrevista semi-estruturada (com os pais e menores) e Observação de seu filho (a) em sala de aula (se necessário, com seu consentimento prévio, as observações e respostas poderão ser gravadas, e/ou fotografados e/ou filmados em alguns momentos da pesquisa). Para tanto, será necessário que o Sr (a) forneça informações forneça informações sobre seu (sua) filho (filha) (devendo ocupá-lo por 30 minutos a entrevista semi-estruturada); Permita a observação em sala de aula de seu filho (a) pelo período de aproximadamente 3 (três) meses e autorize a realização de entrevista com o seu filho (a) menor, entendendo-se que a participação de seu filho (a) é voluntária (na parte referente a entrevista) no entanto **se for permitida a observação**, todos os alunos serão observados em conjunto, pois

não haverá como retirá-los de sala de aula devido ao prejuízo escolar. Reitero que para a obtenção dos objetivos propostos não existe outra forma de obter dados considerando a complexidade do tema em questão. Também é garantida a liberdade da retirada de Consentimento a qualquer momento, bem como retirar sua participação e do seu filho (a) do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras crianças, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirá despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação do (a) seu (a) filho (a). Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação e do (a) seu (sua) filho (a).

Fui esclarecida sobre todos os momentos desta pesquisa bem como sobre a liberdade de decisão em permitir ou não a participação de meu (minha) filho (a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação do (a) meu (minha) filho (a) é isenta de despesas e que tenho a garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Por isso, eu concordo voluntariamente em permitir a participação do meu (minha) filho (a) neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada que vou guardar.

Aceito gravar Não aceito gravar

Aceito fotografar Não aceito fotografar

Aceito filmar Não aceito filmar

Permito a entrevista com meu (minha) filho (a) menor

Permito a entrevista com meu (minha) filho (a) menor

Permito a observação em sala de aula do meu (minha) filho (a) menor

Não permito a observação em sala de aula do meu (minha) filho (a) menor

Assinatura do pai (mãe) ou responsável

Data



Assinatura do (a) pesquisador (a)

Data

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PEDAGOGO



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(FACED- FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PPGE- PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO)

NOME DA PESQUISADORA: Cynthia Maria Bindá Leite

ENDEREÇO: , residente á Rua Mozart Guarnieri,1290- Shangrilá 7 Parque 10

FONE: (92) 91157149/33211755 e-mail cynthiableite@hotmail.com

ORIENTADOR: Prof Dr Aristonildo Chagas Araújo Nascimento

ENDEREÇO: Rua Tapuá Nº 9 Iranduba-Centro/AM CEP 69405-000

FONE: (92) 33054596-33054597 e-mail aristonildo@ufam.gov.br

INSTITUIÇÃO DOS PESQUISADORES - UFAM – PPGE

ENDEREÇO: Av Gen Rodrigo Otávio, 3000- Coroado

FONE: (92) 33054397- 33054132 e-mail cppge@ufam.edu.br

EE _____

PEDAGOGO (A)

Eu _____, pedagogo da Escola Estadual acima citada, recebi o convite para participar do Projeto de Pesquisa “INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO-CRÍTICO SOBRE O RESPEITO E O VALOR ÀS DIFERENÇAS” Sou conhecedor (a) de que se trata de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivos: Observar como ocorre o processo de inclusão e/ou exclusão em sala de aula no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; Investigar como acontece a construção de conhecimentos e a dinâmica que caracteriza o contexto educativo nas séries supracitadas; Observar como os educadores lidam com as diferenças em suas turmas, caracterizando os dispositivos pedagógicos por eles utilizados e, finalmente analisar os resultados obtidos pelas pesquisas à luz dos documentos oficiais da educação para destaque dos avanços (ou não) no processo ensino e aprendizagem.

Estou ciente de que os instrumentos de pesquisa a serem aplicados são: Entrevista semi-estruturada, Observação em sala de aula, Questionário semi-aberto (se necessário, com meu consentimento prévio as observações e respostas poderão

ser gravadas, e/ou fotografadas ou filmadas) e pesquisa no acervo documental da escola, tendo como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico, Regimento e Normas , dentre outros...

Minhas respostas deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento. Estou ciente de que não haverá riscos relacionados à pesquisa. Quanto aos benefícios, estarei contribuindo para o processo de inclusão dos alunos e professores no contexto de sala de aula e comunidade escolar em geral. Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa, e serei notificado (a) com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo podendo contatar a instituição responsável citada acima, caso haja necessidade.

Fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação, por isso eu concordo em participar do projeto, inclusive permitindo sua presença em sala de aula sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada que vou guardar.

Aceito gravar Não aceito gravar

Aceito fotografar Não aceito fotografar

Aceito filmar Não aceito filmar

Assinatura do participante

CPF: _____

Assinatura da Responsável pela pesquisa

Data

Data

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR**UFAM****UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(FACED- FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PPGE- PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO)****NOME DA PESQUISADORA:** Cynthia Maria Bindá Leite**ENDEREÇO:**Rua Mozart Guarnieri,1290- Shangrilá 7 Parque 10**FONE:** (92) 91157149/33211755 e-mail cynthiableite@hotmail.com**ORIENTADOR:** Prof Dr Aristonildo Chagas Araújo Nascimento**ENDEREÇO:** Rua T apuá Nº 9 Iranduba-Centro/AM CEP 69405-000**FONE:** (92) 33054596-33054597 e-mail aristonildo@ufam.gov.br**INSTITUIÇÃO DOS PESQUISADORES - UFAM – PPGE****ENDEREÇO:** Av Gen Rodrigo Otávio, 3000- Coroado**FONE:** (92) 33054397- 33054132 e-mail cppge@ufam.edu.br**EE** _____**PROFESSOR**

Eu, _____, professor (a) ministrante da Disciplina _____ recebi o convite para participar do Projeto de Pesquisa “INCLUSÃO E EXCLUSÃO EM SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO-CRÍTICO SOBRE O RESPEITO E O VALOR ÀS DIFERENÇAS”, sou conhecedor (a) de que se trata de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivos: Observar como ocorre o processo de inclusão e/ou exclusão em sala de aula no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; Investigar como acontece a construção de conhecimentos e a dinâmica que caracteriza o contexto educativo nas séries supracitadas; Observar como os educadores lidam com as diferenças em suas turmas caracterizando os dispositivos pedagógicos por eles utilizados e, finalmente analisar os resultados obtidos pelas pesquisas a luz documentos oficiais da educação para destaque dos avanços (ou não) no processo

ensino e aprendizagem.

Estou ciente de que os instrumentos de pesquisa a serem aplicados são: Entrevista semi-estruturada, Observação em sala de aula, Questionário semi-aberto (se necessário, com meu consentimento prévio as observações e respostas poderão ser gravadas, e/ou fotografadas ou filmadas) e pesquisa no plano de curso, plano de aula e outros que se fizerem necessários.

Minhas respostas deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento. Estou ciente de que não haverá riscos relacionados a pesquisa. Quanto aos benefícios, estarei contribuindo para o processo de inclusão dos alunos e professores no contexto de sala de aula e comunidade escolar em geral. Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa, e serei notificado (a) com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo podendo contatar a instituição responsável citada acima.

Fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação, por isso eu concordo em participar do projeto, inclusive permitindo que ela adentre em sala de aula para o estudo proposto. Sei que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada que vou guardar.

Aceito gravar Não aceito gravar

Aceito fotografar Não aceito fotografar

Aceito filmar Não aceito filmar

Assinatura do participante

CPF:

Assinatura do Responsável

Data

Data

**APÊNDICE G - QUESTIONÁRIOS E FORMULÁRIOS PARA OS GESTORES,
PEDAGOGOS E PROFESSORES**

QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES PEDAGOGOS E PROFESSORES

1ª Parte (Características Pessoais e Profissionais) Gestores, Pedagogos e Professores

1. Você atua como

Gestor Professor Pedagogo

2. Idade

I

< de 30 () de 31 a 40 () de 41 a 50 () > de 50 ()

3. Sexo

Masculino () Feminino ()

4. Grau Acadêmico

Bacharel () Licenciado () Mestre () Doutor ()

5. Anos de docência

< 3 () 4 a 6 () 7 a 25 () 25 a 35 () > 35 ()

6. Nível de ensino que atua além do 6º e 7º ano 9 (se gestor ou pedagogo, marcar o (s) nível (eis) de ensino que atua)

Ensino Fundamental () Ensino médio () superior ()

7. Indique a sua escola/universidade de formação inicial.

8. Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

Não () Sim ()

Em caso afirmativo indique quais

9. Se respondeu sim na questão anterior e pensando na sua atividade profissional considera a formação que recebeu como:

Muito Insuficiente () Insuficiente () Suficiente () Boa () Muito Boa ()

10. Após o seu curso de formação inicial frequentou ações de formação contínua, relacionadas com a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

11. Se respondeu sim na questão anterior indique o nº de horas:

Até 25 () 26 a 50 () 51 a 75 () mais de 75 ()

12. Tem formação especializada em educação especial?

Não () Sim ()

13. Em caso afirmativo indique o domínio da sua especialização:

Cognitivo e motor () Emocional e da personalidade () Comunicação e linguagem Visual ()
outros ()

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS GESTORES

LEIA COM ATENÇÃO E RESPONDA , APÓS REFLETIR BASTANTE SOBRE CADA RESPOSTA:

1- Sexo _____

2. Tempo de serviço no magistério; _____

3. Formação acadêmica; _____

4. O que você pensa acerca do papel do diretor para o processo de inclusão educacional?

5. Qual a sua concepção acerca inclusão de deficientes visuais na rede regular de ensino?

6. No Projeto Político Pedagógico, houve debate sobre o tema “inclusão”? Em que sentido? Quantas pessoas participaram? O que resultou? Poderíamos ter acesso a este documento e/ou a outros documentos semelhantes a este que deu respaldo sobre o tema em questão?

7. Há cursos de formação para os professores que receberam no ensino Regular alunos cegos e com baixa visão?

8. Para você o que 'significa trabalhar com as diferenças?

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

1.Sexo; _____

2.Idade;_____

3.Horários de trabalho; _____

4. Exerce outra função profissional fora do magistério; _____

5.Formação acadêmica _____

6 Tempo de experiência profissional no magistério; _____

7.Turma em que atua: era a de preferência? _____ Por que está com esta turma?

8. Cite os motivos pelos quais atua com educação inclusiva:

9.Relate em poucas palavras seu entendimento acerca da importância do trabalho com as diferenças de modo geral;

10 Relate sua concepção acerca da inclusão escolar independente da criança ser deficiente ou não;

11. Qual foi a sua reação ao perceber em sala de aula uma criança deficiente visual?

12. Qual a sua concepção acerca dos conceitos de deficiente/normal;

13. Na sua opinião o que seria mais vantajoso , incluir todas as crianças com deficiência (seja ela qual for) no ensino regular ou preservar as escolas especiais ? Justifique sua resposta. Apresente sugestões

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS PAIS

1ª Parte – Só para os pais dos alunos com deficiência visual (total ou parcial)

Informações sobre a Deficiência Visual

1. Origem da deficiência:

2. Tipo da Deficiência:

3. Conte com suas palavras a história da sua criança:

2º Bloco - Rotina Diária – Todos os Pais e/ou responsáveis

1. Como é a rotina de seu filho (a) em casa?

2. Como é a rotina de seu filho (a) na Escola? Quais as observações que ele faz acerca da sala de aula?

3. Quais os amigos mais comentados pelo seu filho (a)? Por quê? (obs: não utilizar nomes, apenas atributos)

4. Este ano seu filho já participou de equipes envolvendo alunos com deficiência visual?
Comente sua resposta

5. Você já perguntou de seu filho, se pudesse o que ele mudaria e o que não mudaria em sala de aula? Comente

6. Como está o rendimento de seu filho (a) A que você atribui esse resultado?

7. Em poucas palavras dê sua opinião sobre o processo de inclusão dos alunos com baixa visão e cegueira no ensino regular

8. Já houve alguma reunião na sua escola enfocando o tema “inclusão”? Quantas vezes?

9. Como você concebe a questão do respeito e o valor às diferenças de modo geral?

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS ALUNOS

1º Bloco - Identificação

1. Sexo: _____

2. Data de nasc: ____/____/____.

3. Com quem mora:

4. Idades das pessoas com quem mora:

5. Escolaridade:

6. Como se desloca para a Escola:

2º Bloco - Aprendizagem

1. Relate sua experiência no 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental? Quais as principais dificuldades? Quais os avanços?

3. Se você pudesse o que mudaria em sua sala de aula? Por que?

4. Como executa as atividades escritas?

5. Como é o material didático oferecido pelos professores? Algum aluno reclama quanto a falta de acompanhamento?

7. Na sua opinião o aluno deficiente visual (parcial ou total) recebe um acompanhamento em sala de aula? Justifique?

7. Descreva sob seu ponto de vista sua sala de aula (em um dia letivo qualquer)

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS PEDAGOGOS

1.Sexo; _____

2.Idade;_____

3.Horários de trabalho; _____

4.Exerce outra função profissional fora do magistério; _____

5.Formação acadêmica _____

6 Tempo de experiência como pedagoga; _____

7. O que significa para você, a inclusão do deficiente físico no ensino regular?

8. Como a escola tem trabalhado a questão do lidar com as diferenças em sala de aula? Houve algum debate, momento de reflexão, seminário, etc... sobre a temática?

9. Você (ou sua escola) tem tido algum suporte para lidar com os casos de inclusão? Se sim, de quem? Como você avalia o suporte que tem recebido?

10. Você acredita no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino Regular?

Justifique sua resposta

11. O que você acha que pode melhorar, ou o que está faltando?

12. Como trabalhar o preconceito e a valorização dentro da escola? Você tem alguma experiência ou sugestão?

13. Como é o seu trabalho com o aluno cego ou baixa visão, incluído no ensino regular? Você faz algum tipo de adaptação, ou plano especial?

14. Como é o seu trabalho com os professores que receberam no ensino regular no 6º ou 7º ano, aluno cego ou com baixa visão, incluído no ensino regular? Você faz algum tipo de adaptação, ou plano especial?

15. Você poderia destacar as principais observações e/ou reclamações dos professores e alunos quanto a questão da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular?

2. MÉTODOS

3. OBJETIVOS

4. DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

6. OBSERVAÇÕES ESPECÍFICAS

Lined area for text entry

7. OBSERVAÇÕES ALEATÓRIAS

Lined writing area with horizontal lines for text entry.

8. TEMPO DE PERMANÊNCIA EM SALA (JUSTIFIQUE)

MANAUS ____ DE ____ DE 2010

CYNTHIA MARIA BINDÁ LEITE