

O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus

The teaching work to the challenges of school inclusion of students with disabilities: a study in three public schools in the city of Manaus

Ketlen Júlia Lima da Silva

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
ketlenjulia4@gmail.com

.....

Samuel Vinente

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
samueljunior.ns@gmail.com

.....

Maria Almerinda de Souza Matos

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
profalmerinda@hotmail.com

Resumo

O estudo abarca reflexões sobre a prática docente com estudantes com deficiência e os impasses da inclusão escolar, objetivando compreender como o licenciado em Letras - Língua Portuguesa vem atuando com esses estudantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFAM sob o CAAE 30934814.4.0000.5020, tendo como universo três escolas públicas estaduais da zona norte da capital amazonense. Os participantes foram três professores, selecionados por amostragem de conveniência, que atuavam ministrando a disciplina de Língua Portuguesa para estudantes com deficiência. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas e um roteiro de observação. Os resultados apontaram lacunas na formação inicial dos professores e ausência de recursos pedagógicos acessíveis para a inclusão escolar desse alunado. O estudo apontou a necessidade de metas e estratégias nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, bem como de investimento na formação continuada dos professores.

Palavras chave: educação especial, inclusão escolar, docência, deficiência.

Abstract

The study includes reflections on the teaching practice with students with disabilities and the impasses of school inclusion, aiming to understand how the degree in Letters - Portuguese has been working with these students. The study was approved by the Ethics Committee of

UFAM under CAAE 30934814.4.0000.5020, with the universe three state public schools in the north of the capital of Amazonas. Participants were three teachers, selected by convenience sampling, who worked teaching the discipline of Portuguese Language for students with disabilities. As data collection instruments were used a semi-structured questionnaire with open and closed questions and an observation script. The results showed gaps in initial teacher education and lack of accessible educational resources for school inclusion of these students. The study pointed out the need for goals and strategies in the political-pedagogical projects of schools, as well as investment in the continuing education of teachers.

Key words: special education, school inclusion, teaching, deficiencies.

Introdução

A pesquisa *Atuação do licenciado em Letras com alunos deficientes: uma análise em três escolas públicas de Manaus* foi desenvolvida no período de agosto de 2014 a julho de 2015. Encontra-se cadastrada no Departamento de Apoio a Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (DP/UFAM) sob o código PIB/SA/0021/2014, obtendo financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O trabalho desenvolvido foi direcionado para a compreensão de como o licenciado em Letras-Língua Portuguesa atua com estudantes com deficiência que estão matriculados na rede pública e regular de ensino. A revisão de literatura foi organizada de maneira que atendessem ao conjunto de palavras que reconhecemos como primordiais para o entendimento da pesquisa. Logo, o aprofundamento esteve direcionado às definições de termos que se configuraram ao longo do estudo, a saber: currículo escolar, prática docente e inclusão educacional.

Há na literatura científica sobre Educação Especial uma intensa preocupação em torno dos currículos de formação de professores. É sabido que o tipo de formação inicial recebida refletirá na prática docente dos professores, e esta por sua vez, efetivará ou não a inclusão de estudantes com deficiência na sala de aula (ALMEIDA, 2004; CAMPOS, DUARTE e CIA, 2012; VINENTE, 2012).

Os estudos sobre a formação de professores em Educação Especial e a inserção de disciplinas sobre o tema nos cursos de licenciaturas remetem-nos a trabalhos com ampla divulgação científica na área (ALMEIDA, 2004; ARAÚJO, RUCHER e MOLINA, 2010; CAMPOS, DUARTE e CIA, 2012; SILVA, SILVA e VINENTE, 2015; VINENTE, SILVA e SILVA, 2015). No entanto, verifica-se pouca expressividade na literatura científica sobre os currículos dos cursos de Letras com enfoque na inclusão escolar de pessoas com deficiências nos sistemas de ensino.

O percurso da pesquisa foi guiado por quatro aspectos que delimitaram o campo de aprofundamento e definiram a coleta dos dados, bem como sua análise e interpretação. Tais aspectos definem-se pelo conhecimento nas Diretrizes Nacionais do Curso de Letras, dos subsídios referentes à orientação pedagógica e ao atendimento de educandos com deficiência, na identificação legislativa internacional e nacional dos pressupostos sobre educação inclusiva; na averiguação no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas públicas estaduais a existências de orientações teórico-metodológicas referentes à aprendizagem desses educandos e na observação do plano de ensino e na práxis docente.

Método

De acordo com Gil (1999), para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam sua verificação, além de determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Nesse sentido, já que os métodos podem ser definidos por um caminho até um determinado fim, admite-se sua importância e descrevem-se os caminhos utilizados pela pesquisa (GIL, 1999).

Partindo do objetivo principal, que foi compreender como o licenciado em Letras – Língua Portuguesa vem atuando com estudantes com deficiência, o estudo foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), obtendo o Certificado de Apresentação para a Apreciação Ética (CAAE), sob o código 30934814.4.0000.5020.

Foram selecionadas três escolas públicas estaduais localizadas na zona norte do município de Manaus. O critério de seleção era que as escolas possuísem estudantes com deficiência (física, mental¹, visual, auditiva ou múltipla) e expressassem anuência por meio de Carta de Autorização assinada por seus responsáveis legais.

Os participantes do estudo foram três professores que atuavam em sala de aula regular e possuíam estudantes com deficiência matriculados na turma. Após serem informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios do estudo, os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia do documento.

Após isso, a busca na legislação nacional e internacional esteve direcionada ao referencial e aos subsídios para a implementação da Educação Especial e Inclusiva, bem como normas e estratégias que solidifiquem a prática docente com os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência.

Os impasses encontrados e vivenciados durante o percurso da pesquisa possibilitaram para os pesquisadores não apenas a oportunidade de participação direta com os sujeitos e o seu contexto, mas também a investigação das contradições que são estabelecidas entre o discurso e a prática, trazendo para o estudo uma visão geral de como os docentes se sentem em relação ao ensino de Língua Portuguesa aos estudantes com deficiência.

A metodologia apoiou-se nas reflexões estabelecidas por Gil (1999) e Gil (2002) e visou atender a questão norteadora do estudo. Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em dois grandes momentos, o primeiro consistiu no aprofundamento teórico-metodológico sobre a temática, por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Essa primeira etapa foi realizada e concluída no período correspondente a seis meses, de agosto de 2014 a janeiro de 2015, conforme cronograma de execução.

A segunda etapa começou em março de 2015 e estendeu-se até maio do mesmo ano. Esta teve início com a visita às escolas para aplicação do roteiro de observação e também do questionário semiestruturado aos professores graduados em Letras, participantes do estudo. O questionário possuía questões abertas e fechadas, elencando aspectos sobre: (a) formação inicial e continuada; (b) atuação junto a estudantes com deficiência; (c) concepção sobre inclusão escolar e; (d) conhecimento sobre o PPP da escola. O roteiro foi aplicado com o apoio da gestão escolar e de demais profissionais como a secretária, o gestor e o pedagogo. Após a coleta de dados tanto em meio teórico quanto prático, os mesmos foram organizados a

¹ Os autores optaram por manter o termo “mental” em razão da legislação brasileira ainda utilizar tal terminologia. Entretanto, utiliza-se nos dias atuais de forma mais expressiva o termo “intelectual”.

fim de serem interpretados e analisados seguindo o método dialético e a abordagem qualitativa.

Resultados e Discussões

Os resultados do estudo a serem apresentados nos próximos tópicos foram estruturados nas seguintes categorias: (1) O curso de Letras – Língua Portuguesa e as Diretrizes Curriculares; (2) Inclusão para quê? Pressupostos teóricos e legislativos sobre a Educação Especial; (3) Os Projetos Político-Pedagógicos e a questão da inclusão escolar; e (4) Os desafios da inclusão em sala de aula: entre o discurso e a prática.

O curso de Letras - Língua Portuguesa e as Diretrizes Curriculares

Os currículos para a formação de professores passaram ao longo do tempo por mudanças significativas, principalmente no que diz respeito aos conteúdos específicos que buscaram solidificar a profissionalização docente. Entretanto, verifica-se que a inserção de disciplinas que abarquem noções sobre a Educação Especial foi insuficiente ou inexistente, e a ausência desses conteúdos mínimos na matriz curricular dos cursos pouco contribui na formação docente (GREGUOL, GOBBI e CARRARO, 2013).

Muitas são as queixas dos professores da Educação Básica no que diz respeito à fragilidade dos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de tal competência. Alegam o fato de, na sua formação inicial, não terem contato com disciplinas e/ou conteúdos sobre Educação Especial. Em virtude disso, sentem-se inseguros com relação ao atendimento educacional junto a estudantes com deficiência. Tais conclusões também estão presentes nos trabalhos de Vinente (2012) e Campos, Duarte e Cia (2012).

Nessa perspectiva, deve-se analisar o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) e o que as mesmas têm feito em relação aos currículos dos cursos de licenciaturas. Como é destacado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), além da formação para a atividade docente, e outras competências, os licenciandos devem também estar aptos a acolher e a lidar com a diversidade na escola (BRASIL, 2002b).

Pode-se dizer então que a qualificação desses educadores é uma tarefa de todos os professores e não apenas de professores especializados exclusivamente para o ensino de crianças deficientes (GREGUOL, GOBBI e CARRARO, 2013). Nessa perspectiva, seria ideal que todos os professores possuísem conhecimentos mínimos para atuarem junto a pessoas com deficiência no sentido de potencializarem os conhecimentos desses estudantes.

Na cidade de Manaus/AM, diversas instituições de ensino superior oferecem o curso de Letras-Língua Portuguesa para a formação de professores da Educação Básica. Vale considerar o currículo vigente dos cursos de Letras Língua Portuguesa em Manaus, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade do Norte (UNINORTE) e Universidade Nilton Lins (UNINILTON LINS) para verificar com base nas Diretrizes Curriculares do curso de Letras (BRASIL, 2002a), as orientações pedagógicas referentes à inclusão e ao atendimento educacional do aluno com deficiência.

No que diz respeito às disciplinas e conteúdos que tratem sobre a diversidade ou inclusão de estudantes com deficiência, pode-se verificar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do Centro

Universitário do Norte (UNINORTE), da Universidade Nilton Lins (UNINILTON LINS) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Os cursos da Licenciatura, apesar de apresentarem uma estrutura curricular satisfatória no que se refere à inserção da disciplina de LIBRAS como obrigatória, deixam inexpressivas as demais áreas da Educação Especial, o que nos faz considerar que a perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura não vem se efetivando (GREGUOL, GOBBI e CARRARO, 2013).

A portaria nº 1.793 de dezembro de 1994, visando complementar os currículos de formação de professores e demais profissionais que interagem com pessoas que possuem alguma deficiência, recomenda em seu artigo 1º a inclusão da disciplina *Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais*, prioritariamente nos cursos de Psicologia, Pedagogia e demais licenciaturas (BRASIL, 1994). Segundo Greguol, Gobbi e Carraro (2013), essa foi a primeira iniciativa no que diz respeito à inclusão de conteúdos.

Na estrutura curricular do curso em questão, verifica-se a ausência da disciplina normatizada na Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Talvez por se tratar de uma *recomendação*, muitos cursos não incluíram a referida disciplina, portanto, a Portaria isoladamente mostra-se insuficiente para garantir tal mudança nos currículos dos cursos de formação de professores (GREGUOL, GOBBI e CARRARO, 2013).

Logo, mesmo cumprindo a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de licenciaturas por determinação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, tal disciplina “ainda mostra-se insuficiente, pois, embora os egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas tenham noções básicas sobre LIBRAS, isso não garante que possuam conhecimento suficiente para efetivamente incluir o aluno surdo” (GREGUOL; GOBBI e CARRARO, 2013).

Nessa perspectiva pode-se notar um descompasso na implantação e implementação dos currículos de formação de professores com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). As Diretrizes Curriculares do Curso de Letras com o objetivo de orientar a formulação dos PPP dos cursos de letras (BRASIL, 2002a) apontam no artigo 2º que tais documentos devem explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação (BRASIL, 2002a, art. 2º).

A investigação nas matrizes curriculares possibilitou também a verificação da existência de Estágios Supervisionados para atuação junto a estudantes com deficiência, abarcando em sua ementa subsídios teórico-metodológicos necessários para o trato com a diversidade e inclusão. No entanto, para que isso se concretize de fato, no ambiente acadêmico, é preciso que sejam inseridos os conteúdos que estejam relacionados à Educação Especial e Inclusiva, pois se o estágio permite ao aluno a colocação em prática dos conhecimentos adquiridos no curso, logo não poderia haver experiência prática sem uma teoria.

Inclusão para quê? Pressupostos Teóricos e Legislativos Sobre a Educação Especial

Com tantos avanços no campo educacional é comum que venham surgindo preocupações no contexto da Educação Especial. Preocupações essas, nascidas em torno da formação do

profissional docente, das leis e de documentos orientadores que estabelecem o cumprimento e a efetivação do atendimento de estudantes com deficiência e sua inclusão na rede regular.

Ao longo do tempo, muitas foram as concepções e as discussões que permearam o campo da Educação Especial. Sousa e Prieto (2002) destacam em seu estudo que o termo *especial* refere-se às condições necessárias a alguns para que de fato seja efetivado o cumprimento do direito a todos à educação. As autoras ressaltam também que a Educação Especial é parte integrante do ensino comum e não reiterado dele, logo ao nos referirmos sobre uma educação voltada para o atendimento de uma população específica nada tem a ver com a exclusão desses sujeitos.

Na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em redação dada por intermédio da Lei nº 12.796, de 2013, o artigo 58 define a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No artigo 59 da mesma lei, é estabelecido para esse público que o Estado deve assegurar aos sistemas de ensino:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - 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;
- III - 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;
- IV - 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;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, art. 59, incisos I a V).

Nessa perspectiva, o estudo em questão verificou tais medidas para os estudantes com deficiência nas escolas investigadas. Mas o que seria a deficiência? Em suma, o termo deficiência significa para o Dicionário de Língua Portuguesa falta, carência ou insuficiência. Em contrapartida, Carvalho-Freitas, Leal e Souto (2011) afirmam que se tratando do termo deficiência não existe um consenso, pois irá depender da perspectiva teórica adotada e do foco de análise, seja individual ou social.

Carvalho-Freitas, Leal e Souto (2011) afirmam que a deficiência é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmento do corpo, em que há comprometimento da função física, auditiva, visual ou mental. Complementam ainda que “[...] essa alteração poderá resultar em perda da autonomia, trazer problemas de discriminação social e dificultar a inserção social das pessoas com deficiência, em função de contingências históricas, sociais e espaciais”. (CARVALHO FREITAS, LEAL e SOUTO, 2011, p. 124)

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, artigo 5º, parágrafo 1º considera deficiente a pessoa que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades, pertencendo a algumas das categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física [...].

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e trabalho;

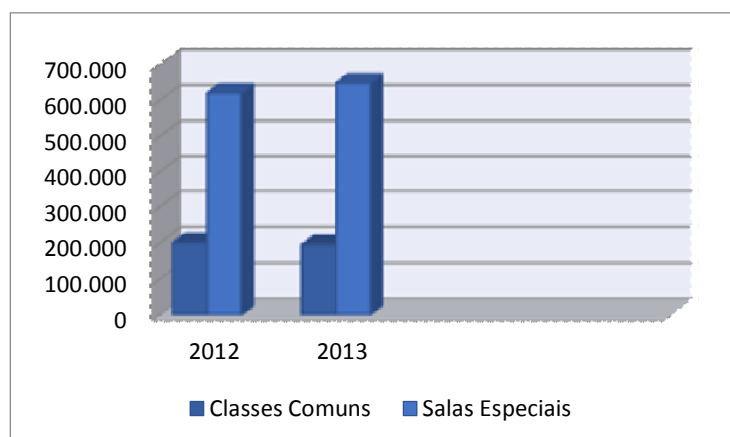
V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 2004, art. 5º, parágrafo 1º, incisos I a V)

Como pode-se observar no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a legislação define a pessoa com deficiência em cinco categorias: (a) física; (b) auditiva; (c) visual; (d) mental e; (e) múltipla. Com base no decreto, asseguram-se os direitos das pessoas com deficiência, entretanto, a legislação especifica e delimita quem teria ou não os direitos previstos em lei.

Os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sinalizam que em 2000 existiam 24,5 milhões de pessoas com deficiências, o que representava 14,5% da população brasileira. Em 2010, o número aumenta para 45,6 milhões representando 24% da população. Um número relativamente significativo se pensarmos no quanto a sociedade deve avançar para que de fato, esses indivíduos conquistem seu espaço nas escolas, no mercado de trabalho e assim de maneira inclusiva e não segregativa.

Outro número significativo pode ser verificado no Censo Escolar da Educação Básica, fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente às matrículas nacionais nos anos de 2012 e 2013. Pode-se observar que em um ano, o aumento na matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino cresce de 620.777 a 648.921.

Como pode-se verificar no gráfico 1, quantitativo de matrículas nas classes especiais cai de 199.656 em 2012 para 194.421 em 2013. Conclui-se que a procura pelas classes comuns ainda representa a primeira opção de pais e responsáveis desse alunado, se comparado ao número de matrículas desses estudantes nas classes especiais. Os dados podem ser observados no Gráfico 1:



4

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil. Fonte: INEP (2013).

Os dados apresentados no Gráfico 1 representam um crescimento de 4,5% no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, um aumento significativo que vem dando espaço às discussões sobre o modo como escolas recebem esses alunos. Esse cenário chama atenção também para os profissionais atuantes, em especial, os professores.

Ora, se a implantação de uma Educação Inclusiva nos diferentes sistemas de ensino do país requer um professor qualificado e, principalmente, disposto a assumir os desafios cotidianos que a tarefa impõe, os docentes devem contar com uma formação sólida que lhes assegure o domínio dos conhecimentos básicos para uma atuação consistente (VINENTE, 2012; CAMPOS, DUARTE e CIA, 2012; VINENTE, SILVA e SILVA, 2015).

Os Projetos Político-Pedagógicos e a questão da inclusão escolar

Pensar na prática docente em sala de aula está relacionado ao ato de planejar. Thomazi e Asinelli (2009) afirmam que ao investigar sobre a maneira que os professores planejam, devemos saber como eles pensam, refletem e preparam as atividades para a sala de aula. Sendo assim, “no que se refere à elaboração do currículo ou planejamento, percebemos que em determinado momento a instituição, a direção, a supervisão e o trabalho em equipe prevalecem sobre a criação individual” (THOMAZI e ASINELLI, 2009, p 190).

Nesse sentido, quando abordamos sobre a prática de professores que participaram da pesquisa estamos abordando sobre a dinâmica da construção de um currículo e afirmando que tal prática sofre diretamente a imposição e a influência dos documentos que compõe a estrutura e funcionamento da escola e por consequência, da sala de aula. No entanto, os docentes queixaram-se, com base nos dados do estudo, de não conhecerem as metas e estratégias presentes nas propostas pedagógicas nacionais e no PPP que deveria conter elementos subsidiários para a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Um dos objetivos propostos era averiguar no PPP das escolas selecionadas, as orientações teórico-metodológicas referentes à aprendizagem dos educandos com deficiência matriculados. No entanto, o cumprimento deste não foi possível devido ao não acesso ao documento. De acordo com a gestão das escolas 1 e 3 o projeto pedagógico não se encontrava na escola e na instituição 2, o projeto era documento da escola e só podia ser apreciado,

segundo o gestor, somente pelos componentes e profissionais que trabalhavam na escola. Todavia, os gestores das três escolas afirmaram que o Projeto Político Pedagógico previa tais subsídios para o atendimento dos estudantes com deficiência.

A escola 1 está equipada com uma sala de recursos multifuncionais, no entanto, não foi informado pelo participante qual o tipo da sala de atendimento educacional especializado, e não foi possível acessá-la, visto que a professora responsável não se encontrava na escola nos momentos selecionados para a coleta dos dados. Segundo a gestão escolar, o PPP contemplava a inclusão de estudantes com deficiência bem como mencionava o uso de métodos e técnicas necessárias para a inclusão desses educandos. Verificou-se, com base nos dados da pesquisa, que o número total de estudantes matriculados no turno vespertino é de 1.045 alunos, desse grupo 22 possuem deficiência, dentre os quais estão nove estudantes com deficiência auditiva e treze com deficiência mental.

A escola 2 possui 1.850 alunos nos turnos matutino e vespertino, atendendo as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Destes alunos, um é diagnosticado com deficiência auditiva e 12 possuem algum tipo de necessidade educacional especial, ainda sem laudo. Em relação à acessibilidade física, há rampas na entrada e vagas para deficientes. Os banheiros não são adaptados e o restante da escola não possui sinalizações nem funcionários preparados para o atendimento da população surda. Foi informado pelo gestor que o PPP da escola contempla a inclusão de estudantes com deficiência bem como menciona o uso de métodos e técnicas necessárias para a inclusão desses educandos.

A escola 3 possui, somente no turno vespertino, 876 alunos, sendo dois com deficiência. Um com deficiência auditiva e outro com deficiência física. Sobre as condições de acessibilidade da escola, verifica-se que esta se configura equipada com rampas e banheiros adaptados, no entanto não dispõe de sinalizações para a baixa visão, nem vagas para deficientes no estacionamento, nem funcionários preparados para o atendimento de alunos e comunidade com deficiência auditiva. O PPP desta escola, segundo o gestor, também contempla a inclusão de alunos com deficiência bem como menciona o uso de métodos e técnicas necessárias para a inclusão desses educandos.

Na tabela 1, pode ser observado o quantitativo de matrícula dos estudantes com deficiência nas três escolas investigadas:

Escola	Total de Estudantes	Alunos com deficiência	Tipo de Deficiência	Acessibilidade	Atendimento Especializado
Escola 1	1.045	22	Auditiva e Mental	Parcial	Sim
Escola 2	1.850	13	Auditiva	Parcial	Não
Escola 3	876	2	Auditiva e Física	Parcial	Não

Tabela 1 – Dados gerais sobre as escolas participantes do estudo. Fonte: Elaboração própria.

Na escola 1, o total de estudantes matriculados era de 1.045 alunos, destes 22 apresentavam deficiência do tipo auditiva e mental. Na escola 2, o quantitativo de matrícula era superior ao das outras escolas, entretanto, o número de estudantes com deficiência matriculados era de apenas 13. Na escola 3, o número de estudantes matriculados era inferior e haviam apenas dois estudantes com deficiência matriculados. Como se pode observar na tabela, os professores classificavam a escola como acessível, mas de forma parcial, e em apenas uma escola, os estudantes recebiam atendimento especializado.

Os desafios da inclusão em sala de aula: entre o discurso e a prática

Com tantos entraves para a implementação da inclusão escolar é comum que a prática docente não seja efetiva em detrimento da falta de preparo no recebimento de alunos com deficiência nos ambientes escolares. Os professores sentem-se cada vez mais incapacitados para lidar com os educandos, e isso podemos verificar facilmente no decorrer da aplicação do questionário semiestruturado junto aos docentes das escolas selecionadas.

Nota-se, principalmente as contradições existentes no processo inclusivo dentro desses ambientes, visto que em paralelo ao que se foi observado, os professores trazem para a pesquisa um discurso problemático sobre o que de fato vem ocorrendo dentro das salas de aula.

É importante frisar o papel da escola frente às políticas de inclusão e principalmente o papel do Estado, enquanto elemento que possibilita o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, bem como o direito à educação e ao atendimento educacional especializado. Assim, a União deve oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso da inclusão não está relacionado apenas à atuação dos professores, mas também ao apoio técnico e financeiro do Poder Público no sentido de garantir ajustes nas condições de trabalho e consolidação do acesso e acessibilidade das pessoas com deficiência à escola.

Sendo assim, mais que efetivar matrícula de alunos com deficiência, a escola deve oferecer condições de acesso e permanência para esses educandos. No entanto, verifica-se que há rompimentos significativos nessa parceria. Foi com base nisso que a pesquisa foi redirecionada para a prática de campo. Na tentativa de trazer fragmentos da realidade para sustentar o que muito se vem constatando nos estudos sobre a temática (CAMPOS, DUARTE e CIA, 2012).

O discurso dos sujeitos participantes, bem como suas concepções e entendimentos sobre a questão da inclusão de alunos com deficiência na escola pública e regular de ensino trazem um panorama crítico do processo que vem ocorrendo nas três escolas pesquisadas da zona norte da cidade de Manaus. Para fins de análise, os pesquisadores dividiram os dados coletados em três categorias:

Formação de Grau

A Tabela 2 sintetiza as informações básicas sobre os professores participantes do estudo, a qual apresenta dados sobre o gênero, a escola de atuação, a graduação, pós-graduação, a idade e o tempo no magistério na Educação Básica.

Sujeito	Gênero	Escola onde atua	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Magistério	Idade
Professor A	Feminino	1	Letras	Especialização Lato Sensu (não informada)	14 anos	31 anos
Professor B	Feminino	2	Letras	-----	3 anos	27 anos
Professor C	Masculino	3	Letras	Especialização Lato Sensu (não informada)	28 anos	62 anos

Tabela 2 – Dados gerais sobre formação geral dos participantes do estudo. Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados da pesquisa foi possível constatar que os professores com graduação em licenciatura plena em letras que atuam com esses estudantes eram em sua maioria professores do gênero feminino. A média do tempo de atuação no magistério variava entre 3 e 28 anos na profissão docente. A idade dos participantes do estudo variava entre 27 e 62 anos. Dois dos professores possuíam especialização Lato Sensu e um somente a graduação.

Formação Permanente (experiência, atuação e conhecimentos)

Professor A - Escola 1: considera o conhecimento recebido em sua formação inicial insuficiente para o desenvolvimento de suas atividades teórico-metodológicas. Em seu tempo de magistério teve experiência com esses alunos, e apesar de no início ter sentido dificuldades, a experiência lhe trouxe crescimento profissional e pessoal. Conceitua o termo deficiência como um limite que a pessoa possui, estando em vários âmbitos (cognitivo, físico e mental).

Segundo o participante, a Educação Inclusiva é responsável por proporcionar acesso fácil em setores diversos (família, escola, sociedade), devendo suprir a *debilidade* desses alunos. A seu ver, a Educação Inclusiva nega a ideia de inseri-los numa sala sem que haja meios, assim, esse processo está ocorrendo de maneira insuficiente e incorreta por faltar funcionários preparados, bem como escola e espaço físico adequado para recebê-los. Afirmou que a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) não tem oferecido cursos de formação continuada para atender a demanda de estudantes com deficiência matriculados na escola.

Professor B - Escola 2: considera o conhecimento adquirido em sua formação insuficiente para o desenvolvimento de suas atividades e afirma que durante a graduação não foi abordado sobre o trato com alunos com deficiência. Em sua opinião, a deficiência seria uma limitação de alguma parte do corpo, sendo física ou mental.

Vê a educação inclusiva como a utilização de métodos da educação para incluir o aluno com deficiência ao meio escolar, para que este possa participar e interagir com a comunidade escolar. Percebe que na rede regular a inclusão desses alunos é difícil, pois alunos não possuem espaço para participar das atividades propostas. Desde que começou a trabalhar a SEDUC não ofereceu cursos de formação continuada para atender a demanda de alunos com deficiência.

Professor C - Escola 3: considerou que, em sua formação, o conhecimento recebido foi suficiente para o desenvolvimento de suas atividades teórico-metodológicas. Em todo seu tempo de licenciatura não teve experiência com esse alunado, sendo essa a primeira vez no ano corrente. Em sua opinião, o termo deficiência designa uma limitação nas faculdades mentais e a educação inclusiva é indispensável para a sociedade.

De acordo com o participante, a inclusão de alunos deficientes nas escolas da rede regular enfrenta algumas resistências por parte de estabelecimentos e profissionais. Não tem conhecimento sobre a oferta de cursos de formação continuada pela SEDUC para atender a demanda de alunos com deficiência matriculados na escola.

Estrutura Física e Curricular

Quanto aos aspectos da acessibilidade física e ao currículo escolar, os discursos dos professores sinalizaram inúmeras preocupações:

Professor A - Escola 1: Considera que a escola não esteja apta em sua estrutura física para o recebimento de alunos com deficiência visual, principalmente no que diz respeito ao material a ser utilizado com eles. No entanto, afirma que está ocorrendo a inclusão de alunos surdos,

uma vez que a escola possui intérprete. A escola, apesar de dispor de recursos educacionais para a acessibilidade, livros didáticos, recursos tecnológicos e material especializado, sofre com a falta de pessoas capacitadas. Logo, quando o intérprete falta fica impossível dar aula para o aluno surdo. O docente não conhece as metas e estratégias estabelecidas no PPP da escola que norteiam a inclusão desses alunos por nunca ter visto ou lido o documento.

Professor B - Escola 2: considera a escola apta em sua estrutura física para receber alunos com deficiência pelo fato de possuir rampas. Apesar de a escola não dispor de recursos educacionais para a acessibilidade, livros didáticos, recursos de tecnologia assistiva, material especializado e a participação dos alunos deficientes ser pequena, afirma que os alunos estão sendo incluídos. Sua maior dificuldade em concretizar a inclusão em sala de aula é a superlotação destas. O docente não tem conhecimento das metas e estratégias estabelecidas no PPP da escola que norteiam a inclusão dos alunos deficientes.

Professor C - Escola 3: Não considera a escola apta em sua estrutura física para receber alunos com deficiência, e declara que somente “em parte” esses alunos estão sendo incluídos. A escola também possui recursos educacionais para acessibilidade, livros didáticos, recursos tecnológicos e material especializado. O docente afirma que não tem conhecimento das metas e estratégias estabelecidas no PPP da escola que norteiam a inclusão escolar desses alunos.

Considerações Finais

A problemática do processo de efetivação da inclusão na rede regular de ensino e principalmente nas instituições públicas vem ganhando espaço à medida em que pensa nas contradições existentes no discurso legislativo e normativo e o que vem se concretizando no cotidiano escolar. Entendemos que tais discussões permeiam a construção de um panorama significativo rumo ao caminho que a educação brasileira vem trilhando.

A inclusão tem nos obrigado a tomar consciência da heterogeneidade, em especial, quando nos encontramos na esfera da educação (SILVA, 2011). Falar de inclusão é falar de direitos. Direitos, sustentados tanto pelas questões humanas, que reafirmam o lugar da pessoa com deficiência enquanto ser humano e como tal, dotado de direitos e deveres, quanto pelas questões pelo suporte legislativo que ampara constitucionalmente esses direitos.

Vale considerar, mediante a conclusão da pesquisa, que evidenciamos com êxito o objetivo geral do estudo. Pretendia-se compreender como o licenciado em Letras Língua Portuguesa atua com alunos que apresentam deficiência na rede pública e regular de ensino da cidade Manaus, e apesar de reconhecer que o número total de sujeitos estimado para a realização da pesquisa não fosse considerável para o levantamento de tal hipótese, admitimos que para um primeiro contato com o estudo de campo a escolha quantitativa tornou-se possível e suficiente em relação ao tempo disponível para a realização da pesquisa e o cronograma estabelecido.

A Educação Inclusiva ainda vem se configurando como um desafio. De fato, é quase impossível pensarmos em sua implementação e não nos remetermos a esse vocábulo. O processo inclusivo na sala de aula começa a partir dos currículos dos cursos de licenciatura, perpassando os planos e currículos da própria escola para então ser verificada a necessidade de formação contínua. No entanto, os resultados do estudo não devem ser analisados de maneira fragmentada, mas como um todo. Num processo único e independente, apesar de existirem lacunas distintas a serem superadas.

A discussão vivenciada durante todo o percurso do estudo, desde sua elaboração, da construção dos objetivos, da justificativa e de sua submissão ao CEP/UFAM proporcionaram aos pesquisadores acúmulo de conhecimentos básicos sobre o meio científico. Entendemos

que não basta responder ao questionamento, é necessário intervir na sociedade estudada abarcando reflexões sobre as atitudes impregnadas na prática docente. Por isso, a preocupação na divulgação dos dados obtidos em eventos que chamam a participação da comunidade em geral para o diálogo dessas questões.

Acredita-se que enquanto a universidade estiver alicerçada ao tripé ensino, pesquisa e extensão deve tomar para si a responsabilidade de agir, na tentativa de mudar o quadro da exclusão que permeia a sociedade em que ela está inserida. Logo, todos os caminhos na área da Educação Especial no contexto inclusivo nos levam a dialogar sobre a formação inicial, a formação continuada, bem como projetos e cursos de extensão que promovem a parceria entre instituição de Ensino Básico e instituição de Ensino Superior.

Agradecimentos

Ao apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo nº 123435/2014-5.

Aos professores que aceitaram participar do estudo e aos gestores das escolas da Secretaria Estadual de Educação que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

Referências

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, p. 23-32, 2004.

ARAUJO, M. V. *et al*. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 405-416, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, p. 5.

_____. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2002 a.

_____. **Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília: Conselho Pleno, 2002 b.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, p. 23-25.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, p. 27833.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**: recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as

Licenciaturas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M.; CIA, F. A prática pedagógica de professores do ensino regular junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 19-24, 2012.

CARVALHO FREITAS, M. N.; LEAL, G. T.; SOUTO, J. F. **Deficiência e Trabalho**: Literatura Científica Internacional. *Pesquisas e práticas psicossociais*. v. 6, n. 1, São João del Rei, 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Carvalho-Freitas_et_al.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. **Formação de Professores para a Educação Especial**: uma Discussão sobre os modelos Brasileiro e Italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 19, n. 3, Marília: ABPEE, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da Educação Básica de 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>>. Acesso em: dez. 2014.

SILVA, K. L.; SILVA, K. J. L.; VINENTE, S. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UFAM**: aspectos legais e desafios da inclusão do aluno com deficiência. *Gestão Universitária*. v. 1, n. 1, p. 1-8, 2015.

SILVA, M. O. E. **Educação Inclusiva**: um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*. Mato Grosso do Sul: CEIED, 2011.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. A Educação Especial. In: ADRIÃO, Romualdo Portela de Oliveira e Thereza (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002, p. 123-135.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**. Curitiba: UFPR, 2009, p. 181-195.

VINENTE, S. O atendimento escolar do aluno com Paralisia Cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: a práxis pedagógica no contexto da diversidade. In: MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão**: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012. p. 185-209.

VINENTE, S.; SILVA, K. J. L.; SILVA, K. L. Formação de professores no contexto inclusivo: políticas públicas, discursos e práticas. *Gestão Universitária*. v. 1, n. 1, p. 1-10, 2015.