

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS NA UFAM /AM**

**Bolsista: Aglaíse de Oliveira Alemão, FAPEAM**

**MANAUS  
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**RELATÓRIO FINAL  
PIB – SA / 0055 / 2008  
O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS NA UFAM /AM**

**Bolsista: Aglaíse de Oliveira Alemão, FAPEAM  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Almerinda Matos Lopes**

**Duração: 12 meses  
Projeto de Não Renovação**

**MANAUS  
2009**

## RESUMO

Os esforços para a construção de uma educação inclusiva têm-se centrado, na maioria dos países, na educação básica. No entanto o fato de o acesso ao Ensino Superior estar cada vez mais possível para mais jovens e o de a formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma formação profissional e emprego implicam que se equacione o caráter inclusivo da universidade, sobretudo para jovens com condições de deficiência. O presente estudo procurou mapear o processo de inclusão na UFAM. Inicialmente, elaborou-se um breve histórico sobre a inclusão no Brasil, abrangendo a atualidade e as perspectivas da inclusão no ensino superior. A ideia de realizarmos uma pesquisa a respeito do processo de inclusão na UFAM surgiu pela necessidade de conhecermos o que está sendo realizado na área de Educação Especial em uma instituição de ensino superior, salientando de que forma a Pedagogia e a Psicopedagogia podem contribuir nesse processo. Para isso, realizou-se levantamento bibliográfico, pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado, e os sujeitos selecionados para compor a amostra da pesquisa foram os coordenadores de curso de graduação da UFAM das diversas áreas. A pesquisa com enfoque qualitativo foi estruturada por meio de questionamentos acerca do processo de inclusão, destinados aos coordenadores dos cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas. A partir dos dados que foram colhidos, foi possível visualizar como está acontecendo o processo de inclusão no ensino superior e a existência e /ou a inexistência de uma política institucional para orientar a efetivação do processo inclusivo. Dos vinte (20) sujeitos selecionados para compor a pesquisa, 12.2% (7 sujeitos) não possuem alunos com necessidades educacionais especiais, e 7% (4 sujeitos) possuem esses alunos no curso sob sua coordenação. Portanto os resultados sugerem reafirmar a necessidade de políticas públicas e de ações compartilhadas capazes de orientar os acadêmicos na formação dos sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços, e de fazer valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades, além de aproveitar tais diferenças para beneficiar a todos.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Necessidades Especiais. Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

Efforts to build an inclusive education have focused, in most countries, basic education. However the fact that access to higher education is increasingly possible for more people and a university education is increasingly essential to get professional training and employment imply that consideration to be given the inclusive character of the university, especially for people with conditions disabilities. This study sought to map the process of inclusion in UFAM. Initially, we elaborated a brief history of the inclusion in Brazil, covering the present and the prospects of inclusion in higher education. The idea to conduct a survey about the process for inclusion in UFAM came the need to know what is being done in the area of Special Education at an institution of higher education, emphasizing how the Pedagogy and Educational Psychology can contribute in this process. To this end, we surveyed the literature, field research, and as a means of collecting data the semi-structured questionnaire, and the subjects selected as the sample for the study were the coordinators of undergraduate UFAM of the various areas. A qualitative research approach was structured by questions about the process of inclusion, for the coordinators of the undergraduate courses at the Federal University of Amazonas. From the data that were collected, it was possible to see how is going the process of inclusion in higher education and the existence and / or the lack of an institutional policy to guide the realization of an inclusive process. Of the twenty (20) subjects selected to compose the survey, 12.2% (7 subjects) do not have students with special educational needs, and 7% (4 subjects) have these students in the course under his direction. So suggest the results reaffirm the need for public policies and shared actions that can guide the students in the development of persons, valuing diversity in all areas, and to assert the true sense of inclusion as a process that acknowledges and respects different identities, yet take advantage of such differences to benefit everyone.

Keywords: Inclusion. Special Needs. Education.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	3
ABSTRACT .....	4
1. INTRODUÇÃO.....	6
2. OBJETIVOS .....	7
Objetivo Geral .....	7
Objetivos Específicos .....	7
3. REVISÃO DA LITERATURA .....	8
3.1 A UNIVERSIDADE ENTRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO.....	8
3.2. A LEGISLAÇÃO E A AÇÃO DO GOVERNO PARA A INCLUSÃO .....	11
3.3 A INCLUSÃO EDUCACIONAL E A RESERVA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	14
3.4. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA / PEDAGOGIA AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO .....	16
4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS.....	19
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	19
6. CONCLUSÕES .....	27
7. REFERÊNCIAS .....	28
8. CRONOGRAMA EXECUTADO.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
9. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

# 1. INTRODUÇÃO

A proposta de inclusão escolar vem produzindo um turbilhão de movimentos, que chegam em forma de lei, exigindo e forçando sua entrada nas mais diferentes áreas, que atravessam a própria sociedade. Excluir ainda faz parte de nossos códigos de existência. A educação inclusiva deve ser vista não apenas como conceito legal, mas também como uma prática que produz dilemas.

Trata-se de um enfrentamento que gera desafios contínuos, indicando novas pistas e, por consequência, novos enfrentamentos que nos fazem agir de outras formas que não são como as anteriores. Incluir não é simplesmente inserir uma pessoa em ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Implica também acolher os atores de um determinado grupo, independentemente de suas características, e considerar que as pessoas são seres singulares, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condição de serem categorizados.

Segundo Carvalho (1998), o princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das diferenças que enfrentam. Incluir é incorporar, no currículo visível e naquele que é oculto, a diversidade como um aspecto presente que deve ser valorizado e não excluído. As perspectivas da inclusão no ensino superior hoje estão fundamentadas nas normas estabelecidas pelo governo que visem atender às pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino.

A inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) tem representado um desafio da Educação Infantil à Educação Superior. Todavia as estatísticas oficiais, os estudos e as pesquisas, em sua maioria no Brasil, elucidam acerca da condição desse alunado na educação básica. Além disso, quase nada se tem sobre essa situação no ensino universitário, o que indica a carência da reflexão e, sobretudo, de Políticas Públicas que contemplem ações que avancem para uma Educação Inclusiva no ensino Superior.

É nesse sentido que o eixo de análise desta pesquisa se encaminha, ou seja, apontar para o desafio de a universidade pública brasileira incluir o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. Para refletir sobre aspectos dessa realidade, de forma sucinta, são trazidos à tona elementos da trajetória da universidade brasileira e seus papéis frente à construção de uma educação menos excludente.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

- Visualizar o que está sendo realizado na área da Educação Especial/ Educação Inclusiva na UFAM, salientando de que forma a Pedagogia/ Psicopedagogia pode contribuir nesse processo.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na UFAM.
- Averiguar se os coordenadores estão informados sobre o que é inclusão, bem como sobre o que são necessidades educacionais especiais.

### 3. REVISÃO DA LITERATURA

#### 3.1 A UNIVERSIDADE ENTRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO

A trajetória da universidade brasileira é encontrada em inúmeros estudos que descrevem e analisam sua instalação tardia, os percursos de sua institucionalização, seus projetos e reformas, suas facetas diante dos diferentes momentos políticos, sociais e econômicas vividos no País, sua atual conjuntura, seus conflitos e seus desafios.

Contudo é preciso não perder de vista que o nascimento da Universidade no Brasil não se concretiza alicerçado nas necessidades da realidade educacional, bem como não se pauta em políticas governamentais construídas a partir de preocupação em contribuir significativamente para democratizar o direito à educação.

Mesmo com a concretização, em 1931, do estudo das universidades brasileiras, considerada como um das grandes marcas estruturais da Universidade em nosso país, pouco se alterou do caráter excedente e coletivo que vinha caracterizando o Ensino Especial. De acordo com Garcia, “o intuito corrobora para consolidar a hegemonia dos que [...] pretendiam proprietários do saber, que eram também os proprietários [...] de todas as riquezas produzidas e que se valiam do saber para justificar o poder (2000, p.68).

Isso demonstra que esse documento representa um instrumento precoce e insuficiente para diminuir o quadro de exclusão social e educacional brasileiro. Tão pouco a reforma universitária instituída em 1968, de forma repreensiva e centralizadora, concebeu a Universidade Pública como um *locus* democratizador que primasse pela inclusão educacional. Segundo Schwartzman (1986), como consequência, com a reforma universitária instituída pela Lei 5.546/68, “a nova República encontra o Ensino Superior brasileiro pelo setor privado, com escolas isoladas, com os estudantes desmotivados e desmobilizados”.

Entretanto, na ótica do mesmo autor, os professores das universidades públicas se encontram mais organizados e politizados, a comunidade acadêmica começa a questionar e a solicitar uma Universidade mais democrática, e a sociedade cruel organizada começa a vincular a educação à cidadania e, conseqüentemente, à participação política.



Estratégias de democratização na universidade, como as diferenças e as discriminações, se forjam e se explicitam no próprio tecido social em que a universidade está inserida, pois a relação universidade-sociedade é uma relação dinâmica e contraditória que vai introduzir, em contextos determinados, alterações maiores ou menores. Assim, submetida a pressões internas e / ou externas pela democratização, as estratégias de respostas podem significar maior ou menor grau de avanço no caminho da democratização. Sendo assim, nos dizeres de Fávero,

A universidade é uma ideia histórica. Somente a partir da criação e da identificação dos rumos que ela toma, como parte de uma realidade concreta, historicamente condicionada e em intensa relação com os valores e com as demais instituições da sociedade podemos chegar a aprender a exercê-la (...) A universidade concreta sintetiza o histórico, o cultural, o político, o econômico, ou seja, sintetiza a realidade humana em seu conjunto (1989, p.10).

Assim, a universidade deve estar voltada à sociedade na qual se insere e se torna bastante abstrata, até porque a própria universidade não se apresenta como um todo harmônico e contínuo, mas é um do lócus especial da contradição.

Sendo essa uma síntese contraditória, propicia em contextos determinados o surgimento de movimentos reivindicatórios, uma vez que a preocupação com as desigualdades sociais não deixa de atingi-la. Tais movimentos resultam em tentativas de se colocar a universidade também a serviço dos excluídos ou dos variados setores sociais.

Hoje é numa visão totalizante de ser humano, numa concepção alargada e ampliada que vai além da participação política que precisamos conceber a educação, principalmente quando se deseja incluir e rever o quadro histórico instituído de exclusão. Do mesmo modo, não se pode perder de vista que, fazendo parte do cenário de exclusão, de toda ordem, então as pessoas com necessidades educacionais especiais foram e ainda são representadas pelas categorias da ineficiência, do desvio, do artifício e do improdutivo.

O fato é que, além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade. De igual modo, parece evidente que a universidade pública brasileira, ao longo de sua caminhada, vem encontrando

inúmeras dificuldades para efetivar uma educação párida a partir de critérios inclusivos e democráticos.

Não deve considerá-la como um espaço de segregação e de exclusão, mas sim como um local que, apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, cultural e política no país, deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado, como é o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais.

De forma mais efetiva, a educação das pessoas com necessidades especiais entra na pauta das discussões das políticas educacionais no Brasil apenas na década de 1990, sobretudo a partir da LDB 9.394/96, que, em seu capítulo V, determina que a educação desses alunos deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Essa questão tem gerado muita polêmica na comunidade em geral, principalmente na escola, pois, se de um lado a busca por uma educação de qualidade para todos é uma luta histórica e legítima, por outro as ações práticas neoliberais que apontam para a organização autônoma da população e para a formação de associações privadas têm causado incertezas e inquietações em relação à atuação do Estado na garantia e no cumprimento de suas observações para a efetivação de uma educação que respeite a diferença.

É principalmente a partir da década de 1990 que a Educação brasileira recebe a influência de um considerável número de dispositivos legais na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Instruções no âmbito da Legislação Federal, Estadual e Municipal, que encerram questões referentes às pessoas com necessidades especiais.

Mais especificamente com relação ao ensino superior e ao aluno com Necessidades Especiais, começam a se concretizar legislações que amparam essas questões. Entretanto, em meio a essas iniciativas, o quadro do País está preso às articulações governamentais feitas junto aos Organismos Internacionais, com políticas para a educação superior que se assentam à lógica do mercado.

A primeira iniciativa por parte do MEC/ SEESP com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior partiu da portaria n.º 1793/1994, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidade

Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos de saúde, no curso de Serviço Social e em outros cursos superiores, de acordo com suas especialidades.

A portaria ainda recomenda a manutenção e a expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas de Educação Especial. Quanto a essa iniciativa governamental, faz-se necessário apontar que Chacon (2001) realizou um estudo focalizando as respostas das universidades brasileiras à portaria do MEC n.º 1793/1994. Para tal, analisou as grades dos currículos dos cursos de Pedagogia e Psicologia das Universidades Federais de todo o Brasil.

Em 1996, as instituições de ensino superior receberam o Aviso Circular n.º 277 MEC / GM, que sugere encaminhamentos para o processo de ingresso do aluno com necessidades especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso vestibular, e chama a atenção para as instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam a uma permanência de qualidade a esses alunos. Nova iniciativa oficial ocorre pela Portaria MEC n.º 1.679/1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

### **3.2. A LEGISLAÇÃO E A AÇÃO DO GOVERNO PARA A INCLUSÃO**

As pessoas com deficiências têm garantido hoje, de acordo com a legislação vigente, o acesso à universidade, o que, sem dúvida, se constituiu num avanço efetivo, porém enfrentam diversas barreiras no processo e na permanência com qualidade no ensino superior. Nesse sentido (FORTES; MAZZOTI e TORRES, 2005), dizem-nos que são barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, entre outras, que se sobrepõem ao acesso dessas pessoas ao ensino superior e que seriam superadas se fossem cumpridas as normas de acessibilidade a esse nível de ensino.

A garantia dos direitos às pessoas com deficiência na educação superior é assegurada por meio de dispositivos legais que têm alcançado avanços consideráveis no

Brasil. Dentre esses dispositivos, destacaram-se: a Portaria 1793/94, a Portaria 3.284 de 07/11/2003 e o Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

A portaria n.º 1793, de dezembro de 1994, considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais, que interagem com “portadores” de necessidades especiais, recomendando a inclusão da disciplina e dos conteúdos relativos às necessidades especiais e à integração de pessoa com deficiência nos diversos cursos superiores, de acordo com suas especificidades.

A portaria 3.284, de 07/11/2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas “portadoras” de deficiências, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituição. Aponta, ainda, que caberá à Secretaria de Educação Superior do MEC estabelecer os requisitos de acessibilidade.

O Decreto 5.296/04, denominado Lei da Acessibilidade, regulamenta as Leis 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a formação da acessibilidade. Esse decreto troca as diretrizes para promover uma ampla reforma que garanta a acessibilidade à pessoa com deficiência em logradouro e em instituições públicas e privadas; determina, ainda, o trabalho integrado entre vários ministérios e secretarias visando apoiar e financiar projetos que garantam a acessibilidade universal. Ele revoga os artigos 50 e 54 do Decreto n.º 3.298, de 20/12/1994, que tratam da acessibilidade da Administração Pública Federal, que passará a ser revogada por esse decreto.

A Secretaria de Educação Superior vem desenvolvendo ações afirmativas em prol da inclusão. Essas ações envolvem o incremento do acesso e da permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, a avaliação do desenvolvimento de ações inclusivas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) e até o financiamento dos estudos de alunos com deficiência, no âmbito do sistema privado de ensino.

Destaca-se, entre essas ações do Governo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR). Outro Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP) é uma iniciativa da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa apoiar e incentivar a pesquisa em educação especial.

A meta do programa é o financiamento de projetos voltados para a regularização de pesquisa, estudos e cursos destinados à formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional, do Ensino Médio e da Educação Superior, que atuam na educação especial dos alunos incluídos na classe comum do ensino regular, bem como dos demais profissionais atuantes na constante ação de inclusão escolar.

O Programa INCLUIR é uma ação afirmativa desenvolvida pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e pela SEESP do MEC, a favor da inclusão de pessoa com deficiência na Educação Superior, financiando projetos na busca por uma educação de qualidade, visando à inclusão de todos os segmentos sociais; além disso, mantém aberta a linha de inclusão social que realiza periodicamente chamadas públicas para apresentação de projetos para concorrer a financiamento.

De acordo com Muller & Glat (1994), para a efetivação de uma educação inclusiva, faz-se necessário que o sistema educacional se renove, a escola se modernize, se promova transformação nas ações pedagógicas, se reestruture o curso de formação de professores e se invista na atualização dos que já estão atuando na escola, uma vez que a inclusão nos desafia tanto pessoal como profissionalmente e coloca os professores num papel central enquanto agentes de mudanças.

Portanto a inclusão é um processo complexo inserido na organização da educação nacional que necessita de ações transformadoras e de perspectiva realista frente à importância de fazer do decreto todos pela educação num movimento que deve ser coletivo.

No contexto universitário, a concepção de decretos iguais para todos também recebe destaque nas políticas propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Conferência Mundial sobre Educação Superior, regulada em Parecer, em outubro de 1998, em que apresenta como principal postulado ideias em contraposição à concepção atual de ensino superior. Nos dizeres de Castêlões:

- a) Acesso ao ensino. “o acesso aos estudos superiores será igual para todos”.
- b) Responsabilidade do Estado. O Estado conserva uma função essencial no financiamento público da educação superior. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência.

c) Apoio à pesquisa. Promover, gerar e difundir conhecimento por meio de pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo em que a pesquisa no campo das ciências sociais das ciências humanas e das artes.

d) Responsabilidade social. A educação Superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ativamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos decretos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz; (2002, P.2).

Nesse sentido, a educação inclusiva é desafio e tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas, para se efetuar uma política inclusiva, deve-se ir além da análise e das aplicações de documentos legais, como aponta Moreira quando nos diz que:

[...] estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só, não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter necessariamente investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para egresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. (2005, p.43).

O educador, nesse contexto, também precisa de capacitação e de preparação que garanta o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos necessários a uma ação segura por parte desses profissionais.

### **3.3 A INCLUSÃO EDUCACIONAL E A RESERVA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 trata muito ligeiramente da questão da democratização do acesso e de permanência, apenas referindo-a como um direito. Essa temática foi, no entanto, objeto de proposições explícitas do projeto elaborado pelas organizações da sociedade civil, como um instrumento de promoção de justiça social.

Debates atuais consideram que a exclusão social tem duas dimensões distintas, mas intercorrentes. Existe, segundo Belloni (*apud* BREZEZINSKI 2008), a exclusão resultante da discriminação de classe social, de etnia, de gênero e até de origem regional. Ainda na ótica de Belloni (2008), ela se traduz na dificuldade de acesso aos frutos do desenvolvimento de educação, saúde, emprego, participação no processo

decisório e na rede de proteção social, bem como na dificuldade de integração à identidade nacional.

O outro tipo de exclusão refere-se ao fato de que a exclusão de um dos aspectos apontados prova a exclusão dos demais. Essa inter-relação dos elementos de exclusão torna mais difícil a superação desse grave problema, na versão de vários autores, objeto de análise nas ciências humanas há bastante tempo.

Em meados do século XX, o debate sobre a construção da democracia social apontava que a constituição do Estado-nação e a competição no mercado levariam à eliminação do comportamento discriminatório, por este ser irracional e politicamente incorreto. Críticas desenvolvidas na época e posteriormente deixam claro que os benefícios do desenvolvimento, da igualdade diante da lei, da participação política são fornecidas às classes sociais e aos grupos étnicos que mantêm uma relação privilegiada e controlam o Estado-nação.

Nesse sentido, o processo de globalização da economia é um fator de disseminação de técnicas de produção poupadoras de mão-de-obra, que excluem os já atingidos pela exclusão aos benefícios do desenvolvimento, pois impedem o desenvolvimento econômico sustentado e a difusão de políticas de inclusão social.

No Brasil pós-LDB/96, a questão começa a ganhar fôlego pela atuação do movimento que aparece como o principal protagonista. A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata realizada em 2001 levou o movimento negro a organizar-se e a pressionar o governo para garantir a participação brasileira e para influenciar nela.

A partir de 2003, há uma significativa inflexão a favor de ações afirmativas na área da educação básica e superior. Entre outras ações, a nomeação de profissionais negros, também para ministérios e tribunais, e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial são indicadores claros do espaço que a temática passa a ocupar no aspecto político e social do País.

A Lei de Diretrizes e bases (LDB), principalmente nos termos estabelecidos no Plano Nacional da Educação (PNE), tem como objetivos centrais a expansão da qualidade e a democratização do ensino. Segundo Brezezinski (1997), a expansão, ainda que venha sendo a marca da década, está longe de alcançar um atendimento razoável da faixa etária.

A manutenção com qualidade das universidades como lócus onde se realizam, de maneira indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão é que constitui o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, que não será possível sem o fortalecimento do setor público.

Diante dessas incompletudes, é preciso considerar que a universidade pública hoje não pode ser tomada como parte integrante da implementação de políticas que garantam apoio financeiro às ações e aos incentivos. Paralelamente a essa situação, as instituições precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e apontar encaminhamentos que devam ser tomados para que haja garantia de acesso, ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais.

### **3.4. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA / PEDAGOGIA AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO**

A Pedagogia, enquanto campo multidisciplinar do conhecimento na pós-modernidade, é conduta, é ação presente de construção permanente, é a concreta possibilidade de, enquanto seres aprendentes, ressignificar caminhos, rever trajetos e percursos vividos, resgatar valores que percebemos estarem sendo perdidos ou esquecidos na cotidianidade. A Psicopedagogia, como área de estudo dedicada a compreender os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, as dificuldades de aprendizagem, tem um importante papel no processo de inclusão.

A contribuição essencial da Psicopedagogia vincula-se à configuração de novas ideias sobre a própria vida humana e o seu maior movimento: o de aprender. O conhecimento em Psicopedagogia é importante para que o processo de autoria de pensamento de cada um de nós exercite a qualidade de ser consciente, produtivo e emancipado, tornando-nos sujeitos capazes de articular espaços e tempos próprios. BEAUCLAIR é enfático quando nos diz que,

“teoria em Psicopedagogia deve estar marcada nesse movimento (aprender a aprender) para que possamos criar alternativas, construir outras soluções no diálogo com a realidade caracterizada como produtiva. Fundamenta nessa configuração para diagnosticar e estarmos em sintonia com nossos contextos, aproximando-nos de modo crescente para a



pesquisa da essencialidade instaurada em nosso cotidiano. São metodologias ativas de elaboração próprias fomentando sínteses e insistindo na aplicabilidade dos nossos conhecimentos a partir do fazer/ agir de nossas práxis” (2004, p.45).

Há muitas maneiras de ser e estar atuando em Psicopedagogia na perspectiva da Educação Inclusiva. As mais comuns estão vinculadas à permanência, à rotina e à tradição pura e simples e ao senso comum, à ausência de consciência ou, como nos diz Paulo Freire, à consciência ingênua.

Entretanto existem muitas outras possibilidades, e já faz mais de um século que temos grandes contribuições oriundas dos pensadores da Escola Nova. De lá para cá, muito já se pesquisou e criou, mas hoje o grande desafio para criar e compartilhar é recriar vínculos, numa perspectiva psicopedagógica e inclusiva, de forma que haja relatos do que foi vivido e ocorra registro da trajetória, visando à apreensão das memórias, da subjetividade. A partir de uma outra postura, podemos todos vivenciar efetivamente a relação dialógica entre percepção cognitiva, afeto, emoção. Sabemos que a estrutura da aprendizagem só ocorre com organismo, corpo, conhecimento e desejo inter-relacionados.

Importante, então, na elaboração de estratégias formativas para os saberes e as práticas da diferença no cotidiano escolar, é continuar a ter a percepção de que “ensinagem” e “aprendência” são como processos de permissão à utopia de pensamentos que devem ser compreendidos como necessários ao reconhecimento da alteridade nos diferenciados movimentos de nossa práxis.

Nesse contexto, devemos criar modos de refletirmos e de agirmos em Psicopedagogia e em Educação Inclusiva, de forma a obter uma concepção plural, ampla, revendo posturas, práticas e ações cotidianas em nossas intenções com os outros. É desafio, dessa maneira, mas, a cada novo movimento em busca de melhores dias para todos, cada vez mais novas competências e habilidades são demandadas no contexto educacional atual.

As habilidades podem ser entendidas como competências estruturais, e as competências são adquiridas e assimiladas ao longo da formação e das vivências dos que atuam em Educação Inclusiva e Psicopedagogia, por meio das quais as operações e as ações ocorrem na articulação e no aperfeiçoamento das habilidades.

Segundo BEAUCLAIR (2004), numa perspectiva dialógica e participativa, os envolvidos em Educação Inclusiva e Psicopedagogia devem buscar as seguintes competências técnicas:

- ✓ Pleno desenvolvimento, com o processo educativo visando percebê-lo em sua globalidade;
- ✓ confiança permanente nas potencialidades das pessoas;
- ✓ compreensão dos processos de participação ativa de todos os envolvidos na tarefa educativa, facilitando movimentos para a percepção de tal postura.

Na busca pelas competências técnicas, os atores sociais envolvidos em Educação Inclusiva e Psicopedagogia devem perceber-se como elementos mediadores inseridos num contexto escolar efetivamente complexo e repleto de contradições.

O trabalho pela formação de uma mentalidade inclusiva é um grande desafio para os que atuam em Educação /Saúde e Psicopedagogia. E o campo psicopedagógico tem contribuído no sentido de influenciar instituições e pessoas nesse movimento, pois sua epistemologia em construção percebe amplos espaços de interpretações das realidades, analisando os seres humanos e os processos de aprendizagem de modo mais aberto e pleno. De acordo com Gonçalves, a Psicopedagogia considera que:

“o ser humano aprende quando posto em relação com a realidade que o cerca; para aprender, é necessário o confronto de um determinado “eu” como um “não eu”; aprende o processo virtual porque também é responsável pela manutenção da vida, tanto quanto os processos de natureza puramente biológica, pois o homem é um ser que somente sobrevive num ambiente sociocultural. (2003,p. 14)

Compreendendo o fenômeno humano sob uma óptica construtivista, a Psicopedagogia a acompanha atentamente às pesquisas e aos progressos da neurociência, que privilegia a capacidade de aprendizagem dos seres humanos, revelando que todos podem aprender, desde lhe sejam dadas as condições necessárias para isso.

Assim, como Gonçalves, também acreditamos nas potencialidades de todos no que diz respeito à aprendizagem. Nesse sentido, a Educação inclusiva deve ser pautada nessa crença por ser um movimento processual em que podemos ampliar a participação de todos os aprendentes nas instituições de ensino regular. Para isso, são necessárias reestruturações das práticas educativas e da práxis políticas vivenciadas nos espaços e nos tempos das vidas, visando ao respeito pela diversidade humana.

#### **4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS**

A universidade é uma instituição social, portanto ela exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Nessa perspectiva, no dizer de Chauí (2001), ela não é uma realidade separada, e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Esse compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumida conjuntamente com o sistema e com as políticas educacionais.

Em face da complexidade e da extensão da exclusão que marcou a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, a busca por sua inclusão impõe-nos um olhar cauteloso e crítico. Nesse contexto, a universidade não se pode furtar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e dos rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos. Sem dúvida, como adverte Vizin (2003), não é tarefa fácil propor alternativas para reverter o quadro de injustiças e de usurpação dos direitos dessa parcela da população, portanto direito necessário à construção de uma educação inclusiva.

Diante dessa incompletude, é preciso considerar que a Universidade Pública hoje não pode ser tomada como a única responsável pela inclusão, mas sim como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e às iniciativas nesse contexto.

Com certeza, os inúmeros desafios que a Universidade Pública enfrentou desde sua criação renderam-lhe perdas e ganhos e, acima de tudo, amadurecimento e consciência de sua responsabilidade social e educacional. Sendo assim, o que não pode ocorrer nessas instituições é descaso e complacência diante de qualquer forma de exclusão, velada ou não.

## 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O trabalho propôs visualizar o processo de inclusão em uma instituição de nível superior. A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e coleta de dados no campo. A coleta e a análise de dados foram conduzidas a partir da abordagem qualitativa, uma vez que esse tipo de pesquisa preocupa-se com os processos dos fenômenos estudados e não com os produtos finais, prontos, generalizados.

Segundo Ludke e André, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como a sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente discutíveis, e há uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto” (1986, p. 12).

O presente estudo procurou mapear o processo de inclusão na Universidade Federal do Amazonas / UFAM. Inicialmente, elaborou-se um breve histórico sobre os documentos internacionais e legislação, abrangendo as perspectivas da inclusão no Ensino Superior.

A ideia de realizarmos uma pesquisa a respeito do processo de inclusão na UFAM surgiu pela necessidade de conhecermos o que está sendo realizado na área de Educação Especial em uma instituição de Ensino Superior, identificando a demanda real de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa com enfoque qualitativo foi estruturada por meio de questionamentos acerca do processo de inclusão, destinados aos coordenadores dos cursos de Graduação da Universidade Federal do Amazonas. Na referida pesquisa, a técnica utilizada para coleta dos dados foi o questionário, composto inicialmente de perguntas sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa (nome, idade, estado civil e formação acadêmica).

O gráfico 1 apresenta a faixa etária dos coordenadores entrevistados. Dos 20 sujeitos selecionados e contatados para responder ao questionário, onze devolveram, sendo nove devolvidos com resposta e dois sem resposta, e nove não devolveram.

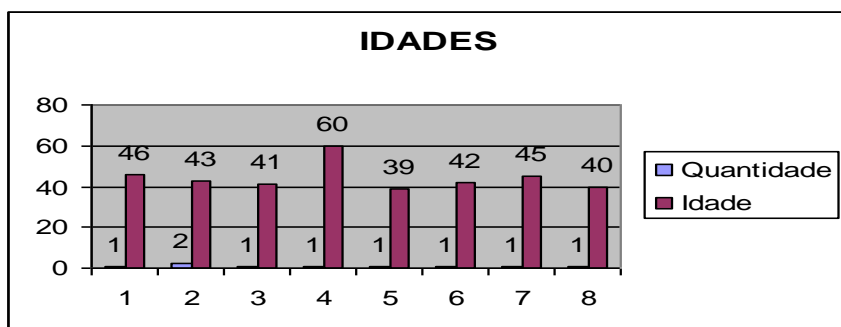


Gráfico 1 – Fonte: Questionário. Elaborado por Aglaíse de Oliveira Alemão

A segunda pergunta referia-se ao estado civil dos coordenadores

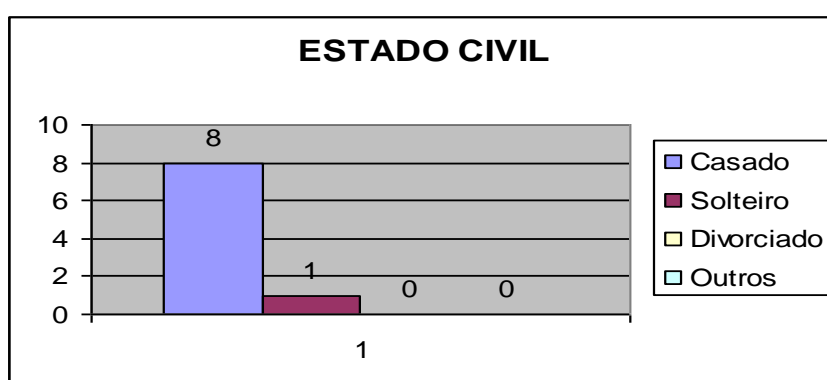


Gráfico 2 – Estado civil. Fonte: Questionário. Elaborado por Aglaíse de Oliveira Alemão

Outra pergunta feita aos coordenadores foi sobre a formação atual.

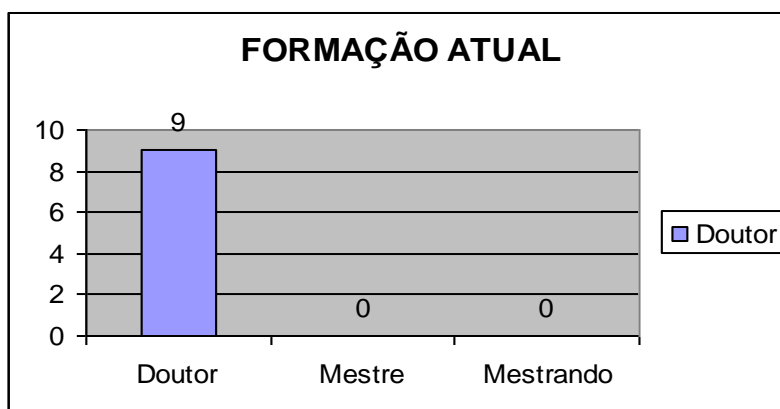


Gráfico 3 – Formação Atual. Fonte: Questionário. Elaborado por Aglaíse de Oliveira Alemão

Perguntamos também se, no curso sob a coordenação dos entrevistados, havia discentes com necessidades especiais incluídos. Dos nove que responderam aos questionários, apenas quatro têm alunos com necessidades especiais incluídos, e cinco informaram não possuir esses alunos nos cursos.

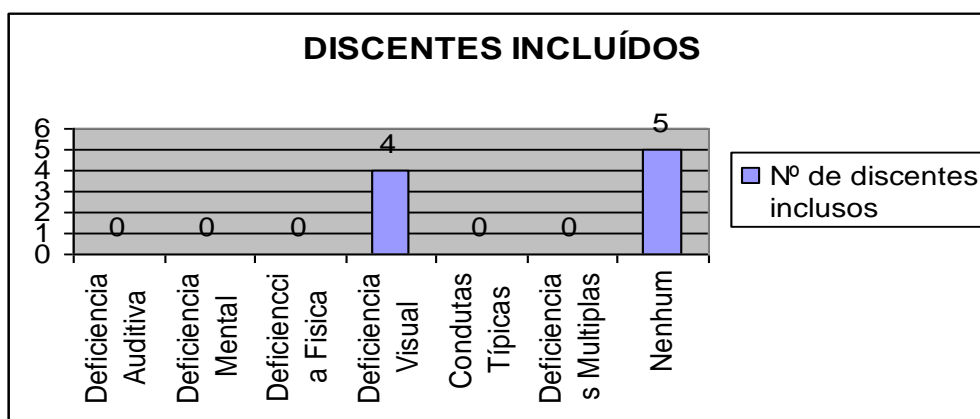


Gráfico 4 – Discentes incluídos. Fonte: Questionário. Elaborado por Aglaíse de O. Alemão

Em seguida, perguntamos qual o gênero desses acadêmicos incluídos (masculino / feminino); sete (05) Coordenadores não responderam pelo motivo de não haver alunos com necessidades educacionais especiais no curso. Os coordenadores que responderam informaram ter três (3) do sexo masculino e um (1) do sexo feminino.

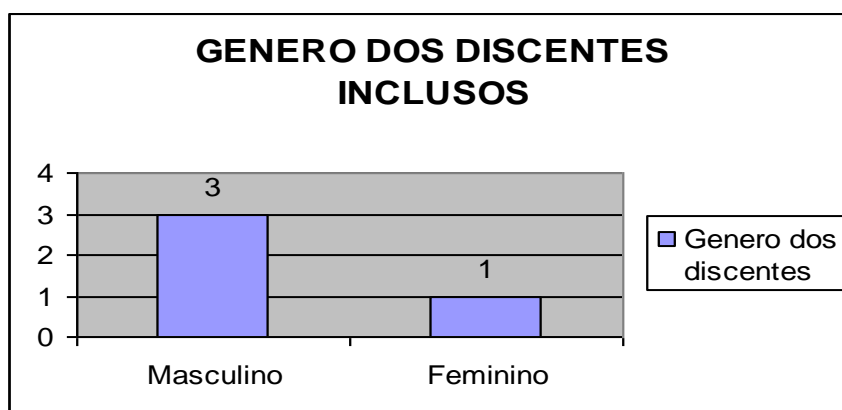


Gráfico 5 – Gênero dos discentes. Fonte: Questionário. Elaborado por Aglaíse de O. Alemão

Além disso, os coordenadores informaram não conhecer o processo de inclusão na UFAM, apontam também a questão da formação docente como um dos maiores obstáculos para a inclusão. Percebe-se a preocupação quanto ao despreparo dos professores para atender acadêmicos com necessidades educacionais especiais.

Com relação aos professores que terão de trabalhar com esses alunos, sabe-se que muitos só adquirem informação e formação sobre alunos com necessidades educacionais especiais quando se encontram com eles em sala de aula. Em verdade, não tiveram em sua formação inicial nenhum ou pouco conhecimento sobre esses alunos, daí o fato de surgirem sentimentos de ansiedade e de rejeição.

Contudo devemos salientar que todos os indivíduos apresentam características distintas e que os profissionais em educação precisam estar capacitados para atender todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais, sejam sem elas. Nessa perspectiva, Gonzalez afirma que

Qualquer aluno que está sendo formado para ser professor deveria receber uma adequada preparação básica, que lhe proporcionasse algumas estratégias para desenvolver seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em habilidades e em atitudes relacionadas às situações cotidianas. Os objetivos da formação inicial deverão incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, processos de atenção à diversidade dos alunos (2002, p. 245).

Percebemos a importância de uma formação inicial preocupada em preparar o professor que, inevitavelmente, irá deparar com a diversidade em sala de aula, como também a necessidade de uma formação permanente, que deverá promover o reflexo e a investigação sobre a prática educativa.

Outro fator que merece destaque nas falas dos coordenadores é o de que a deficiência física se mostra como a mais conhecida e discutida enquanto deficiências auditivas, visuais e mentais ainda são pouco compreendidas e encontradas no meio acadêmico.

Portanto a inclusão é um processo complexo inserido na organização da educação nacional que necessita de ações transformadoras de perspectivas realistas frente à importância de fazer do direito de todos à educação num movimento que deve ser coletivo. No contexto da referida pesquisa, acionamos algumas falas. Perguntamos: **A PARTIR DO SEU CONTATO COM OS DISCENTES INCLUSOS, VOCÊ ACREDITA QUE ELES ESTÃO BENEFICIANDO-SE DO FATO DE ESTAREM FREQUENTANDO UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA?[...]**.

Sim, porque são pessoas participativas, indagadoras e estão construindo conhecimento com todos os demais (ENTREVISTADO – N.º 1);

Somente o fato de estarem estudando mostra sua capacidade de ser igual a qualquer outro aluno (ENTREVISTADO – N.º 2);

Porque tem apoio de bolsista que as subsidiam na condução das disciplinas (ENTREVISTADO – N.º 3);

Sim, pela credibilidade das Universidades Federais, disse ainda que é muito difícil para um aluno Portador de Necessidades Especiais (PNEs) realizar o curso [...], pois o discente precisa de cérebro e corpo para um trabalho pesado, trabalho de operário (ENTREVISTADO – N.º 4);

Percebe-se na fala do entrevistado n.º 4 que os discentes com Necessidades Educacionais Especiais são rejeitados e, quando precisam de ajuda, muitas pessoas não se dispõem a fazê-lo. Além disso, para essas pessoas, é muito difícil fazer amizades e ainda mais difícil ser aceita pela comunidade.

Os portadores de deficiência, por possuírem características físicas e/ ou mentais que fogem ao “padrão de normalidade”, mesmo nos dias atuais, ainda sofrem inúmeras formas de preconceito, sendo constantemente deixadas à margem da sociedade. VOCÊ CONSIDERA QUE ESSES DISCENTES ESTÃO INCLUSOS NA UFAM? O QUE INDICA PARA VOCÊ QUE ESSES ALUNOS ESTÃO INCLUSOS /OU NÃO NA UFAM?

Sim, a UFAM deu o primeiro passo, que foi recebê-los; agora é só se adequar (ENTREVISTADO – N.º 1);  
O fato de conseguirem realizar as atividades acadêmicas e conseguir nota suficiente a ser aprovada nas disciplinas (ENTREVISTADO – N.º 2);  
Maria Angélica; a vida acadêmica (ENTREVISTADO – N.º 3);  
Suas participações (ENTREVISTADO – N.º 4);

Fica claro, na fala do entrevistado n.º 1, que falar de inclusão é falar de uma inovação, da sociedade que se percebe diferente e que permite que apareçam as diferenças. Nesse sentido, Mantoan nos diz que “inclusão se concretiza, portanto, quando existe uma mudança na forma de tratar e de educar as pessoas, respeitando-lhes as diferenças e a nossa singularidade como indivíduos de uma mesma espécie” (2002:12).

VOCÊ TEM LEITURA DA ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Sim, mas é necessária a implementação real, no que concerne ao atendimento educacional especializado, a disponibilidade dos recursos e serviços que são próprios do atendimento, bem como a qualificação dos profissionais das universidades (ENTREVISTADO – N.º 1);  
Sim, e que é relevante, mas muitas vezes a deficiência é mais de condições econômicas (a maioria) que faz que também não estejam incluídas. Quanto à Política referida, é importante, mas necessita mais discussão e visibilidade (ENTREVISTADO – N.º 2);

Portanto, para o entrevistado n.º 2, ainda falta discussão e visibilidade, uma vez que, nas políticas contempladas na Política Nacional de Educação Inclusiva, destacam-se o Programa Universidade para Todos – ProUni –, a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Trabalhadores da Educação – FUNDEB. Dessa forma, as políticas



públicas devem fomentar uma relação com educação especial no sentido de tornar viável o atendimento educacional especializado, estabelecendo um diálogo não só com o corpo docente da universidade, mas também com todos os segmentos da sociedade.

COMO COORDENADOR, QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES QUE VOCÊ TEM ENCONTRADO: QUANTO AOS DISCENTES? QUANTO AO CORPO DOCENTE? QUANTO À ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE?

Carência trazida do ensino médio na questão do aprendizado. [...] quanto à qualificação e desempenho dos docentes de carreira, não temos dificuldade. Mas, quanto aos professores substitutos, principalmente, pelo fato de sua rotatividade atrapalha o processo pedagógico (ENTREVISTADO – N.º 1);

Recurso, condições de acesso para melhor locomoção e adaptação [...] um melhor preparo desses profissionais para uma atuação mais capacitada. (ENTREVISTADO – N.º 2);

Ausência de conhecer quais são os PNEs. [...] falta conscientização sobre as leis e direitos dos portadores de “necessidades especiais” e acesso do público discente. [...] prevalece ausência de espaços adequados, setor de atendimento aos discentes e serviço de orientação / informação que vincule família/ UFAM (ENTREVISTADO – N.º 3);

Tem muito interesse pela área, necessitam de apoio para exercerem a profissão [...] a UFAM não possui claramente uma estrutura de apoio (ENTREVISTADO – N.º 4);

Dificuldade de material específico para eles. [...] estrutura com rampas, salas e outras que se adaptem a esses alunos (ENTREVISTADO – N.º 5);  
Definição de processos adequados de avaliação (ENTREVISTADO – N.º 6);

Falta espaço adequado para o acolhimento dessas pessoas, falta uma política institucional de acolhimento (ENTREVISTADO – N.º 7);

Tomando por base a fala do entrevistado n.º 5, o espaço universitário ainda não se adequou à Lei n.º 10.098 /00, quando menciona que toda escola deve promover ambiente acessível, eliminando barreiras arquitetônicas; além disso, deve adequar os espaços que atendam à diversidade humana. Podemos destacar também o Decreto 5.296: 2004, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências, estipulando um prazo de 30 meses para que os lugares públicos organizem seus espaços de forma a torná-los acessíveis.

Como podemos observar nas falas, a UFAM não apresenta acessibilidade espacial, e pelo visto há uma grande dificuldade de os engenheiros compreenderem esse direito. Acreditamos que se precisa fazer uso da legislação para que, de fato, os ambientes se tornem acessíveis, uma vez que foram construídos sem considerar as

necessidades das pessoas com deficiência, sejam elas motoras, sensoriais, de comunicações, múltiplas, sejam cognitivas. Nesse sentido, Feltrin nos diz que

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem, desde 1996, tentando quebrar a hegemonia de matérias seculares e abrir horizontes para que profissionais e instituições tenham condições de criar, inovar e atender à imensa e diversificada população que procura a escola. Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldade de formação acadêmica e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliados à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de cultural e condições econômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação (2007:23).

Há outros argumentos que gostaríamos de desenvolver: O CURRÍCULO DO CURSO SOB SUA COORDENAÇÃO POSSUI CONTEÚDOS E DISCIPLINAS ESPECÍFICAS PARA A CAPACITAÇÃO AO ATENDIMENTO DOS ALUNOS ESPECIAIS? E É ENRIQUECIDO E ADEQUADO PARA DAR RESPOSTAS À DIVERSIDADE?

Sim, mas o básico, o mínimo [...] é um currículo que dispõe sobre a diversidade no contexto socio-econômico e cultural da sociedade amazonense, porém não é completo quanto a um aprofundamento como, por exemplo, nas necessidades especiais (ENTREVISTADO – N.º 1); Não, estamos em processo de revisão para incluir essas questões, entre outras (ENTREVISTADO – N.º 2); Quanto à diversidade de pensamento (ENTREVISTADO – N.º 3);

Podemos observar, na fala dos três entrevistados, que os cursos ainda não cumpriram a portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspecto Político-Educacional da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nas licenciaturas. Vale ressaltar que quinze anos já se passaram da publicação da portaria, e ainda não houve a adequação dos currículos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V, artigo 59, que trata da educação especial, é explícita em destinar aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) um atendimento educacional que lhe assegure:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica;
- terminalidade específica;
- professor com especialização adequada;
- educação especial para o trabalho;
- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais complementares;
- ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais.

O currículo que aceite lidar com muitos saberes pode enriquecer a construção de propostas pedagógicas que, pelo menos, tenham uma proximidade com o cotidiano e com as experiências dos acadêmicos. Dessa forma, acreditamos que o ponto de partida para a inclusão escolar é a formação humana dos educadores, para que eles possam compreender o currículo como política cultural, produzido nas relações sociais.

## **6. CONCLUSÕES**

A partir da análise dos questionários aplicados aos coordenadores de curso de graduação, podemos perceber que os principais obstáculos enfrentados pelo aluno incluído no ensino superior sejam barreiras arquitetônicas, espaço físico inadequado, ausência de reorganização curricular que favoreça a aprendizagem do aluno incluído, necessidade de reformulação nos cursos de formação dos professores para a inclusão de disciplinas que contemplem questões relacionadas à inclusão educacional, uma vez que estes não têm preparado os futuros professores para atuarem de maneira a proporcionar a educação inclusiva.

Acredita-se que outro fator seja a falta de conhecimento e de conscientização da população acadêmica com relação às necessidades educacionais especiais. Esse é um fator que precisa ser trabalhado e divulgado na UFAM, possibilitando a todos, docentes e discentes, o entendimento e o auxílio necessário para a efetivação do processo inclusivo que nos permite refletir sobre algumas questões que são de extrema relevância para futuras investigações, tais como: os coordenadores e os docentes estão informados sobre o que é inclusão, bem como o que são necessidades educacionais especiais? A UFAM, como instituição de ensino, está fornecendo subsídios necessários para realizar o processo de inclusão? Os professores se sentem preocupados e, principalmente, dispostos a receber alunos com necessidades educacionais especiais?

Observamos que, no que se refere aos conceitos de inclusão e de necessidades educacionais especiais, mesmo que alguns coordenadores já possuam esclarecimentos e ideias claras sobre esses assuntos, para muitos ainda é desconhecido o que realmente é o processo inclusivo e o que são pessoas com necessidades educacionais especiais. Os cursos que receberam acadêmicos com necessidades educacionais especiais precisam, obrigatoriamente, buscar meios de inserir esse aluno da melhor forma possível, porém,

nos cursos em que não há alunos incluídos, o processo inclusivo parece ser uma realidade ainda não conhecida e distante.

O educador, nesse contexto universitário, também precisa de capacitação, preparação que garante o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma ocasião segura por parte desses profissionais. Nesse sentido, Perrenoud revela que [...] “uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”. (2002, p. 47)

Nesse contexto, as práticas reflexivas não podem limitar-se ao bom senso e experiência pessoal. O profissional precisa saber que não pode reinventar sozinho, e a reflexão deverá estar assentada de forma que haja uma cultura no âmbito das ciências humanas. É necessário reconhecer o professor e valorizá-lo enquanto ser inconcebido; além disso, é necessário ressignificar os processos educativos, admitindo a tendência de formação reflexiva.

Diante do exposto, acredita-se que, no universo do ensino superior e na prática docente frente aos alunos com necessidades educacionais especiais, necessita-se, além de políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, segundo Freitas, valorizando a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido de inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades e aproveita essas diferenças para beneficiar a todos e a todas (2005).

Dessa forma, cabe às instituições de ensino superior instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, valorizando, cada vez mais as ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história.

## **7. REFERÊNCIAS**

**BEAUCLAIR**, João. A coragem essencial: formação pessoal em Psicopedagogia. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

**BELLONI**, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: **BRZEZINSKI**, Iria. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2.ed. (Rev.). São Paulo: Cortez, 2008.

**BOGDAN**, R.; **BIKLEN**, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

**BRASIL**. Decreto lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931. dispõe sobre o estatuto das universidades Brasileiras. Diário Oficial da União {da} República Federativa do Brasil, poder executivo. Brasília, DF, 15 de abril de 1931, p.5800-5808.

**BRZEZINSKI**, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p.15-38.

\_\_\_\_\_, Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996, Brasília. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_.Decreto 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 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 a lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_.Lei 10.098/00 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão de disciplina, a inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração de pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação, Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 3. 284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União {da} República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 03/12/1999. BRASÍLIA, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, Brasília, DF, 1999, seção IE, p.20.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação Especial (PNEE). Brasília: MEC / SEESP, 1994.

**CARVALHO**, Rosita E. *Temas em Educação Especial*: WVA, 1998.

**CASTELÕES**, L. Os desafios da educação na América Latina. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

**CHACON**, M.C.M. Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27 de dezembro de 1994. 2001. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

**CHAUÍ**, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, ed. da UNESP, 2001.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**, Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, Espanha, 1994.

**FAVERO**, Maria de Lourdes. A universidade em questão. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

**FELTRIN**, Antônio Efro. Inclusão Social na Escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença. – 3. ed. – São Paulo: Paulinas, 2007.

**FORTES**, Vanessa Gossan Gadelha de Freitas. A Inclusão da pessoa com deficiência visual na UFN: a percepção dos acadêmicos. Natal, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**FREITAS**, S. N. (org). Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria. Ed UFSM, 2005.

**GARCIA**, R.L. O papel social da universidade e sua repercussão na formação de professores. Movimento, Rio de Janeiro, set. 2000.

**GONÇALVES**, Júlia Eugênia. Inclusão: uma visão psicopedagógica

**GONZÁLEZ**, José Antônio Torres. Educação e diversidade: bases didáticas organizativas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

**LDB** dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. Iria BRZEZINSK (org). São Paulo: Cortez, 2008.

**LOPES**, Maura Corcini. In/exclusão: nas tramas da escola – Canoas: ed. ULBRA, 2007. 236P.

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

**MANTOAN**, Maria Tereza Egler. Caminhos pedagógicos da inclusão (2002). Disponível em <http://www.educaçaoonline.pro.br/> Acessado em 20/01/2009.

**MAZZOTI**, Alberto Angel. Torres, Elizabeth Fátima. A percepção dos Alunos com deficiência visual acerca dos banheiros existentes no ambiente universitário e seu entorno. Universidade de Santa Catarina, 2005.

**MOREIRA**, L.C. In (ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2005.

**MULLER**, T.M.P.GLAT, R. Uma professora muito especial. (questões atuais em Educação Especial n. 4). Oliveira de Castro: 1994.

**PERRENOUD, P.** A prática reflexiva e o ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. In: saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

**PIMENTA, S. G.**(org.) Saberes Pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**SCHWARTMAN, S.** A democracia e o futuro da universidade. Revista de Política e Cultura, n. 7, p. 81-85, 1986.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no Brasil 1998. Brasília: INEP / MEC, 1999.

**VIZIN, M.** Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2003



## 8. CRONOGRAMA EXECUTADO

Nº	Descrição	Ago 200 8	Set	Ou t	No v	Dez	Jan 2009	Fev	Ma r	Abr	Ma i	Jun	Jul
1.	Análise dos questionários			X	X			X	X	X			
2.	Preparação do material escrito e slides para a 1ª apresentação oral-parcial			X	X								
3.	Receber o restante dos questionários com os respectivos coordenadores de cursos		X	X	X								
4.	Recolhimento, e prosseguimento na análise dos questionários					X	X	X	X	X	X		
5.	Revisão da literatura								X		X		
6.	Conclusão da pesquisa									X	X	X	
7.	Elaboração do Resumo e Relatório Final											X	X
8.	Preparação da Apresentação Final para o Congresso.											X	X

## 9. PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



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

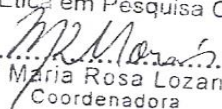


### PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

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. 0132.0.115.000-08, intitulado: “**O Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais da UFAM**” tendo como Pesquisadora Responsável Maria Almerinda Matos Lopes

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 02 de julho de 2008.

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

  
.....  
Prof.ª Dr.ª Maria Rosa Lozano Borrás  
Coordenadora