

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES

DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão
escolar no ensino médio

São Luís

2016

TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES

DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão
escolar no ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa
de Carvalho

São Luís

2016

Borges, Tamires Coimbra Bastos

Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio / Tamires Coimbra Bastos Borges. – São Luís, 2016.

194 f.

Orientadora: Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

1. Deficiência visual. Inclusão escolar. Dificuldades. Estratégias. I. Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa de. II. Título.

TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES

DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Moura da Silva
Doutora em Educação Motora
Universidade Federal do Maranhão

Prof^º. Dr^º. Alex Fabiano Santos Bezerra
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão

É com profundo respeito e admiração pela vida e memória dos meus familiares que dedico as páginas deste trabalho àqueles que foram e são parte essenciais da minha existência e que continuam sendo fonte de inspiração diante das inúmeras dificuldades neste teatro da vida.

A **Enilde Coimbra Bastos** (*in memoriam*), para sempre “**mamãe**”, fonte de orgulho e inspiração. A ela, que como professora de alma e profissão, me ensinou, com seu exemplo, a amar aos livros e acreditar numa educação inclusiva pautada no amor ao próximo. Espero viver a minha vida a altura de tudo o que ela foi e, ainda, representa para mim. Meu maior exemplo de fé, temor a Deus e determinação. A minha eterna mãe dedico todas as páginas desse trabalho, pois sem ela o mesmo não seria possível, sua base educativa e motivação durante os meses iniciais da pesquisa foram imprescindíveis para a realização desse trabalho, sempre disposta a me auxiliar com suas orações fervorosas e contribuindo com inúmeras ideias e sugestões úteis, que foram decisivas em momentos de conflitos teóricos, típicos de quem trilha o caminho da pesquisa e escrita de uma dissertação. Felizmente a tive ao meu lado quando iniciei a pesquisa e, infelizmente não a tenho mais para que veja o resultado de tanto esforço e dedicação, mas esse trabalho é o espelho do que a minha mãe é, pois eu sou o que sou graças aos seus ternos ensinamentos,

assim esse trabalho reflete o amor de uma mãe que educa o filho para acreditar e sonhar com uma educação inclusiva, pesquisando e compartilhando contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A **Josias Viana Coimbra** (*in memorian*), meu querido vô, patriarca da família. Das memórias que guardo dele tiro o exemplo de trabalho árduo, dedicação à esposa e à família. Com seu gênio irrequieto e espírito presunçoso, conservo em minhas mais tenras lembranças a imagem de um homem com o coração bondoso, cheio de amor e carisma.

A **Julieta Martins Pinheiro Coimbra** (*in memorian*), minha querida vó, matriarca da família, exemplo de mulher virtuosa, realmente o seu valor muito excede ao de finas joias. Com seu amor ao marido, aos filhos e netos dedicou toda a energia e o trabalho da sua vida. Seu sorriso de vó e espírito disposto me ensinou que é possível educar filhos para a honestidade, amor a Deus e ao próximo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, Amigo, Consolador. A Ele toda a honra, glória e louvor! Pela realização do desejo de iniciar o Mestrado e pelo “milagre” de me fazer concluí-lo. Pelo milagre de fazer retroceder o tempo a meu favor. Por me dar a sua mão e me guiar nos momentos em que me senti perdida. Por me segurar em seus braços nos momentos em que me vi sem chão. Por me conceder o consolo e graça milagrosa nos momentos em que as noites sombrias e traiçoeiras do luto não cederam espaço ao amanhecer. Por me fazer ficar em pé e manter o equilíbrio necessário quando tive que me fazer forte durante o pior diagnóstico que uma filha pode receber sobre a saúde de sua mãe. Por me fazer sobreviver diante do luto que enfrento todos os dias, certa de que a morte não é o fim, mas é apenas o início da eternidade. Sem a graça de Deus, este trabalho não seria possível!

Ao meu filho, Nicolas, apenas o fato de você existir, faz a minha vida ter todo o sentido. É como se tivesse esperado a minha vida inteira para te ter comigo!

Ao meu marido, Juliano, pelo companheirismo durante o caminhar do percurso epistemológico típico de uma dissertação. Esta caminhada a dois a torna menos íngreme.

Ao meu pai, Nilo Bastos, seu exemplo, sua educação e dedicação me tornaram a mulher que sou hoje. Seu apoio nos momentos mais difíceis, seu ombro amigo, seu olhar paterno me motivaram a continuar esta pesquisa.

Ao meu irmão, Anderson, sua força, coragem e determinação como irmão mais velho me motivam a imitá-lo. De você, tiro o maior exemplo de resiliência e resignação humana!

A minha irmã, Daiane, pelas palavras sábias, sinceras e fortes, que me fazem encarar a vida com mais maturidade. Obrigada, pela sua amizade, sem você eu não teria tido forças para levantar das cinzas e recomeçar, quando a vida nos amputou o coração e fomos obrigadas a nos adaptar a uma existência totalmente nova. Sua presença foi determinante para a conclusão desta pesquisa.

A minha cunhada, Josenilde, por sua amizade e carinho, que a tornam uma irmã. Por cuidar do meu filho, enquanto eu me dedicava aos estudos desta pesquisa. Sem os seus cuidados com Nicolas, não teria tido condições de concluir este trabalho.

Ao meu tio Licurgo, meu pastor, pelas orações que tornaram possível a realização deste milagre. Seu amor, cuidado, carinho me ajudaram a me manter firme quando o mundo caía ao meu redor.

Ao meu cunhado, tios e tias, primos e primas, a minha família que sempre acreditou e torceu por mim. Obrigada pela compreensão nos momentos de reuniões familiares em que não pude me fazer presente por ter de me dedicar a esta pesquisa.

A Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva, pela forma como me orientou inicialmente, pela compreensão nos momentos em que estive acompanhando a minha mãe no hospital, pela paciência quando estive desorganizada em minha escrita e raciocínio, quando o luto me roubou a concentração. Sua orientação firme, cuidadosa e direcionada permitiu a organização da fase inicial deste trabalho.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, pela paciência, dedicação e orientações que me permitiram detectar as pedras no meio do caminho e ressignificá-las para a construção deste trabalho.

À Karina Cristina Rabelo Simões, cuja amizade é como pérola encontrada no fundo do mar.

À 15^a Turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pela amizade e troca de experiências. Percorrer esse caminho em grupo o torna menos pedregoso.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, por terem concedido a ampliação do prazo da pesquisa.

A Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal do Maranhão (Ufma) por conceder o afastamento para a realização desta pesquisa, sem o qual não seria viável sua conclusão.

A Raimundo Nunes Costa, diretor da Divisão de Registro de Diplomas da Ufma, por compreender o motivo de meu afastamento do setor de trabalho para a realização desta pesquisa. Seu apoio nos momentos em que estive me dedicando à escrita desta dissertação e suas palavras de incentivo foram essenciais para o término deste trabalho.

Ao Colégio Universitário (Colun) da Ufma pela concessão da Carta de Anuência, possibilitando a realização desta pesquisa, especialmente às coordenadoras pedagógicas Jandira e Anizia, pela prestatividade e colaboração durante a coleta dos dados.

Aos professores do ensino médio das classes regulares do Colun/Ufma pela receptividade e contribuições prestadas durante a realização das entrevistas.

Aos professores do atendimento educacional especializado do Colun/Ufma pelas informações concedidas durante as entrevistas, cuja colaboração foi essencial para os resultados deste trabalho dissertativo.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram com o alcance de mais esta etapa em minha jornada acadêmica.

“Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o sino que ressoa ou como o prato que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profecia e saiba todos os mistérios e todo o conhecimento, e tenha uma fé capaz de mover montanhas, mas não tiver amor, nada serei.

Ainda que eu dê aos pobres tudo o que possuo e entregue o meu corpo para ser queimado, mas não tiver amor, nada disso me valerá.

O amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria, não se orgulha. Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guarda rancor.

O amor não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade.

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca perece; mas as profecias desaparecerão, as línguas cessarão, o conhecimento passará.

Pois em parte conhecemos e em parte profetizamos;

quando, porém, vier o que é perfeito, o que é imperfeito desaparecerá.

Quando eu era menino, falava como menino, pensava como menino e raciocinava como menino. Quando me tornei homem, deixei para trás as coisas de menino.

Agora, pois, vemos apenas um reflexo obscuro, como em espelho; mas, então, veremos face a face. Agora conheço em parte; então, conhecerei plenamente, da mesma forma como sou plenamente conhecido.

Assim, permanecem agora estes três: a fé, a esperança e o amor. O maior deles, porém, é o amor.”

RESUMO

A educação inclusiva tem sido tema de intensos debates e produções teóricas desde a década de 90. Assumindo um papel preponderante nas discussões sobre a necessidade urgente de superação da exclusão e da elaboração de estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino do País. Diante disso, esta pesquisa busca inserir-se nessas discussões educacionais pautando-se na análise quanti-qualitativa, que abrange métodos quantitativos e qualitativos, a partir de um estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino no município de São Luís-MA. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA. Os participantes desta pesquisa foram dois grupos de professores: 8 professores do ensino regular e 2 professores do atendimento educacional especializado que trabalham no ensino médio em uma escola da rede pública de ensino do município de São Luís-MA, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos a partir dessas entrevistas foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo tal como proposta por Bardin (1979). Os resultados dessa análise revelaram que as principais dificuldades encontradas durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio regular foram: ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar; infraestrutura inadequada com poucos materiais e recursos; desproporcionalidade entre o número de alunos e de professores em classe; dificuldade de abstração para compreender atividades cujo uso da visão é obrigatório; falta de conscientização dos colegas sem deficiência e preconceito; dificuldades de aprendizagem devido a entrada tardia na escola regular; necessidade de outro profissional em sala de aula; ausência de diálogo entre os professores. Os resultados também revelaram as percepções desses professores sobre as suas próprias estratégias: o uso de instrumentos e materiais especiais para a aprendizagem do Sistema Braille como: reglete, punção, máquina Braille e Sorobã; diálogo constante com o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (Napnee) e o aluno com deficiência visual; atendimento individualizado ao aluno com deficiência visual no contraturno; interação do aluno com deficiência visual e os demais colegas da sala; sensibilizar os professores; oferecer formação para os professores da sala regular. Conclui-se que as dificuldades encontradas na prática cotidiana têm cerceado a garantia do direito a uma educação inclusiva plena para os alunos com deficiência visual. No entanto, embora se admita a existência dessas dificuldades

verificou-se iniciativas plausíveis dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado por meio de excelentes práticas pedagógicas pautadas na inclusão escolar de alunos com deficiência visual, contribuindo para que a escola a qual pertencem seja uma referência estadual no atendimento ao aluno com deficiência visual em salas regulares do ensino médio.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência visual. Dificuldades. Estratégias.

ABSTRACT

Inclusive education has been the subject of intense debate and theoretical productions from the 90s Taking a leading role in discussions of the urgent need to overcome the exclusion and the development of strategies for real inclusion of people with disabilities in the regular education system of the country. Therefore, this research seeks to insert themselves in these educational discussions and are based on quantitative and qualitative analysis, covering quantitative and qualitative methods, from a case study in a school of public schools in São Luis-MA. This research aims to analyze how teachers of mainstream education and specialized educational services are enabling the process of inclusion of students with visual impairment (blindness and low vision) in high school in Sao Luis, MA. The participants of this research form two groups of teachers: 8 teachers of regular schools and 2 teachers of specialized educational services that work in high school in a school public school in São Luís, with whom interviews were conducted semistructured. The data obtained from these interviews were analyzed based on the content analysis technique as proposed by Bardin (1979).The results of this analysis revealed that the main difficulties encountered during the process of school inclusion of students with visual impairment in regular high school were: lack of adequate training of teachers to meet the demands of school inclusion; inadequate infrastructure with limited materials and resources; disproportion between the number of students and teachers in class; difficulty of abstraction and to understand which activities use of vision is required; lack of awareness of nondisabled peers and prejudice; learning difficulties due to late entry into the regular school; need for another professional in the classroom; dialog absence among teachers. The results also revealed the perceptions of these teachers on their own strategies: the use of special tools and supplies for the Braille system learning as reglete, punch, Braille and Sorobã machine; constant dialogue with the Napnee and students with visual impairment; individualized attention to students with visual impairment in contraturno; interaction of students with visual impairment and other colleagues of the room; raise awareness among teachers; provide training for teachers of the regular room. It concludes that the difficulties and barriers encountered in everyday practice have hamstrung the guarantee of the right to inclusive education for students with visual impairment. However, although it admits the existence of these difficulties it was plausible initiatives of teachers of regular schools and educational specialized care through excellent teaching practices based on school inclusion of students with visual impairment, contributing

to the school to which they belong is a state reference in serving the student with visual impairment in regular high school rooms.

Keywords: School inclusion. Visual impairment. Difficulties. Strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Serviços de apoio pedagógico especializado	85
Quadro 2 - Recursos pedagógicos para alunos com deficiência visual.....	90
Quadro 3 - Recursos pedagógicos para alunos com baixa visão.....	92
Quadro 4 - Caracterização dos professores do ensino regular selecionados nesta pesquisa.....	107
Quadro 5 - Caracterização dos professores do atendimento educacional especializado	109
Foto 1 - Modelo de Átomo.....	152
Foto 2 - Mapas das regiões brasileiras	153
Foto 3 - Teorema de Tales	153
Foto 4 - Retas concorrentes.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas de aula do ensino regular	121
Tabela 2 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre o favorecimento ou não das políticas de educação inclusiva ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular.....	126
Tabela 3 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular	130
Tabela 4 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as possíveis dificuldades que encontram para viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas salas regulares do ensino médio/Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais.	138
Tabela 5 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as suas próprias estratégias adotadas para superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual.....	143
Tabela 6 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio.....	150
Tabela 7 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre quais as mudanças que deveriam ocorrer na escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular	156

LISTA DE SIGLAS

ADA	Acervo Digital Acessível
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAP	Centros de Apoio Pedagógico
CCTV	Circuito Fechado de Televisão
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID-10	Classificação Estatística das Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COLUN	Colégio Universitário
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ER	Ensino Regular
f	Frequência
IBC	Instituto Benjamim Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Laboratório de Observação Astronômica
MECDAISY	Sistema de Informação Digital Acessível

NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NAPNEE	Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NTP	Núcleo Técnico Pedagógico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QI	Quociente de Inteligência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	<i>Tactile Graphics Designer</i>
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UR	Unidades de Registro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	27
2.1	Políticas de Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar?.....	27
2.2	Integração escolar e inclusão escolar	52
2.3	O processo de inclusão de alunos com deficiência visual	60
3	DEFICIÊNCIA VISUAL	70
3.1	Demarcação de conceitos e definições.....	70
3.2	O ensino da pessoa com deficiência visual no contexto da educação brasileira.....	79
4	METODOLOGIA.....	105
4.1	Tipos de pesquisa, de método e de abordagem	105
4.2	Participantes.....	107
4.2.1	Critérios de inclusão	110
4.2.1.1	<i>Professores do ensino regular</i>	<i>110</i>
4.2.1.2	<i>Professores do atendimento educacional especializado</i>	<i>110</i>
4.2.2	Critérios de exclusão.....	111
4.2.2.1	<i>Professores do ensino regular</i>	<i>111</i>
4.2.2.2	<i>Professores do atendimento educacional especializado</i>	<i>111</i>
4.3	Local.....	112
4.4	Instrumentos e coleta de dados.....	114
4.5	Etapas.....	115
4.6	Equipamentos e materiais	116
4.7	Procedimentos de coleta e análise de dados	116
4.8	Aspectos éticos.....	117
4.8.1	Análise dos riscos e dos benefícios	118
4.8.2	Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.....	118
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	120
5.1	Entrevista semiestruturada com os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS.....	167

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR.....	180
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	182
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR.....	184
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	186
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA	189
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	190

1 INTRODUÇÃO

A escolarização de pessoas com deficiência numa perspectiva inclusiva em escolas regulares é imprescindível, considerando o contexto histórico-social brasileiro marcado por profundas desigualdades sociais em que para a maioria das crianças, a escola constitui-se como espaço privilegiado para lhes proporcionar condições de se desenvolver integralmente e tornarem-se cidadãos com identidades cultural e social.

Desde a década de 90, com a intensificação de manifestações sociais de luta contra todas as formas de discriminação, que impediam o pleno exercício da cidadania, sobretudo das minorias sociais, vive-se um cenário político-educacional complexo e multifacetado, o qual apresenta demandas de diversas naturezas em relação à inclusão escolar. A crescente democratização do acesso de crianças com deficiência à educação escolar na rede de ensino regular tem ampliado significativamente a diversidade na escola, acarretando polêmicas, controvérsias e insatisfações nos professores decorrentes dos conflitos produzidos no ambiente escolar em função deste novo desafio (PRIOSTE, 2006).

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é tema pertinente porque põe em pauta, entre outros aspectos, a consolidação de uma educação para todos, a partir da efetivação de uma escola inclusiva (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990). Isso implica em reconhecer não apenas a matrícula desses alunos em salas de aula de ensino regular, mas oferecer-lhes condições de aprendizagem e desenvolvimento compatíveis com suas necessidades, bem como equalização de oportunidades.

Na base de uma educação inclusiva está o princípio democrático da educação para todos. Esse princípio orienta as ações e estratégias para a efetivação do paradigma da inclusão escolar, a partir da modernização e reestruturação das condições reais da maioria das escolas brasileiras (MANTOAN, 2003).

Nesse contexto, reconhece-se que são diversas as dificuldades encontradas pelos professores para a viabilização do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Tais dificuldades ultrapassam as garantias legais e adaptações arquitetônicas, pois a obrigatoriedade da matrícula não garante o acesso aos meios educacionais indispensáveis para o efetivo processo de ensino e aprendizagem, com a participação desses alunos em todas as atividades escolares.

Partindo dessas considerações, esta pesquisa propôs-se a analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o

processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA, implicando adentrar, necessariamente, num campo minado de dificuldades e estratégias desses professores no processo de inclusão escolar. Implica ainda, em perceber e desvelar as inúmeras barreiras interpostas entre o querer e o fazer, quando se trata do confronto do que está posto nos documentos internacionais, nacionais, literatura especializada e a realidade no município de São Luís-MA.

São inegáveis os avanços da inclusão escolar no campo teórico e legal, mas na prática é permeada por cerceamentos e processos conflituosos, que não raramente corroboram com atitudes preconceituosas, as quais levam à manutenção de redes de exclusão dentro de uma aparente inclusão, de forma que os alunos com deficiência ainda não têm uma participação efetiva em todas as atividades escolares (BRIANT, 2008). Isso porque a inclusão escolar implica o contato e a convivência com a diferença, o que exige transformações profundas na sociedade, em especial nas representações sociais e culturais sobre a deficiência, que em geral são marcadas por preconceitos e discriminação, que contribuem para a exclusão dessas pessoas no ambiente escolar (BARROS, 2013).

Silva (2006) ao realizar um estudo sobre o estranhamento causado pela deficiência analisa, com base em Horkheimer e Adorno (1985), a dinâmica do preconceito como atitude hostil direcionada a objetos definidos, a partir de generalizações, informações imprecisas e incompletas.

O preconceito é apontado como consequência da contemporaneidade, típico de uma ordem social que diferencia pela estigmatização:

Numa sociedade que impõe renúncias e sacrifícios, que enrijece o pensamento dadas as condições de sobrevivência num contexto de privações determinadas por relações desiguais, de apropriação concentrada dos bens materiais e simbólicos, o preconceito torna-se presente e frequente no processo de conhecer, restringindo-se, por conseguinte, à mera apreensão do imediato (SILVA, 2006, p. 424).

Silva (2006) ressalta que as atitudes preconceituosas se desenvolvem no processo de socialização permeado pelas características históricas e culturais, pois esse processo materializa um possível efeito do encontro entre pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência, quando são acionados mecanismo de defesa diante de uma ameaça que precisa ser combatida.

O acirramento de debates acerca da construção de escolas inclusivas tem se tornado cada vez mais presente em estudos acadêmicos e pesquisas das mais diferentes áreas do conhecimento (ANGELUCCI, 2002; PRIOSTE, 2006; COSTA, 2007; NERES, 2010), demonstrando resultados contrastantes entre o que está prescrito nas leis, em literatura especializada e o que ocorre de fato na prática. Essa realidade suscita a pertinência de

reflexões mais profundas sobre as relações que são estabelecidas entre o “ideal” e o “real” e quais as principais dificuldades para a viabilização do processo de inclusão de alunos com deficiência, pois, a realidade educacional brasileira revela um grande contingente de excluídos do sistema educacional, embora a garantia do direito de todos à educação esteja estabelecida desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esse quadro angustiante de relações desiguais, dentro do contexto social em que as crianças com deficiência visual estão inseridas, implica análises teóricas e empíricas mais detalhadas.

Partindo dessa realidade, algumas inquietações surgiram, sendo que constitui foco desse estudo responder às seguintes indagações:

- a) Como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA?
- b) Quais as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio em São Luís-MA?
- c) Quais as principais dificuldades e estratégias apontadas pelos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado para viabilizarem a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio em São Luís-MA?
- d) Quais as principais dificuldades dos alunos com deficiência visual do ensino médio para serem incluídos, a partir das percepções dos professores?

Para as quais se têm as seguintes hipóteses: a) a viabilização do processo de inclusão de alunos com deficiência visual está ocorrendo no ensino médio, apesar das dificuldades encontradas, a partir de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades desses alunos; b) os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado possuem percepções favoráveis à inclusão escolar; c) supõe-se que as principais dificuldades ao processo de inclusão dos alunos com deficiência visual, encontrados pelos professores são: ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar; infraestrutura inadequada com poucos materiais e recursos; desproporcionalidade entre o número de alunos e de professores em classe; essas dificuldades implicam em barreiras pedagógicas aos alunos com deficiência; b) supõe-se ainda que as principais estratégias usadas pelos professores para viabilizarem a inclusão dos alunos apoiam-se em instrumentos e materiais especiais para a aprendizagem do Sistema Braille como: reglete, punção, máquina Braille e Sorobã; bem como recursos de Tecnologia Assistiva.

O interesse pelo tema iniciou quando no exercício como professora do ensino regular da educação básica da Rede Pública de Ensino de São Luís/MA, ao verificar as dificuldades cotidianas para desenvolver uma educação inclusiva, e as necessidades de subsídios teóricos, como os adquiridos por meio desta pesquisa, colaborando para uma educação que acolha a diversidade, a partir da superação das dificuldades no processo de inclusão escolar e da consolidação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Ao receber em sala de aula do ensino regular uma criança com deficiência foi um grande desafio, que por alguns meses e em muitos momentos não acreditava ser capaz de superar. Sentimentos de angústia, incapacidade, medo, insegurança, frustração e pessimismo foram constantes durante aquela fase inicial de minha carreira e quase me conduziram a desistir. A dúvida e o pessimismo me acompanharam, levando-me à pensamentos como: “Uma criança com deficiência não conseguirá acompanhar a turma. Não vai aprender tanto quanto as demais”.

No entanto, após refletir sobre minha própria prática profissional percebi que, apesar das dificuldades específicas enfrentadas por aquela criança, existiam potenciais reprimidos que precisavam ser estimulados, para se sentir capaz como todas as outras crianças ditas normais pela sociedade (GOMES, 2012).

Reconhece-se que a mesma dúvida e pessimismo que me acometeu anos atrás, também, incomoda inúmeros professores quando se deparam com o desafio da inclusão escolar da criança com deficiência (PRIOSTE, 2006; COSTA, 2007; BRIANT, 2008; REGANHAN; MANZINI, 2009; BECKERS; PEREIRA; TROGELLO, 2014).

Falar sobre as dificuldades e as estratégias no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual, a partir das percepções dos professores implica adentrar num campo marcado por intrínsecas barreiras emocionais e psicológicas, pois, requer dos professores a expressão de seus sentimentos mais profundos sobre práticas inclusivas e requer do pesquisador a sutileza de analisar minuciosamente o real conteúdo dessas percepções, muitas vezes, latentemente apresentadas, por meio de discursos homogêneos prontos e difundidos socialmente.

Carvalho (2012, p. 40) corrobora com essa reflexão ao socializar uma de suas experiências com a análise das narrativas de professoras sobre o que sentiam e pensavam sobre a inclusão escolar:

Os sentimentos manifestaram-se mais na entonação das falas, nas expressões faciais e corporais das participantes e no sentido conotativo das palavras e frases empregadas, do que na verbalização das emoções provocadas pelas perspectivas de mudanças que a proposta de educação inclusiva acarretará.

Trata-se de uma constatação interessante e que nos leva a indagar o porquê dessa forma camuflada na expressão do sentir. Dizendo de outro modo, cabe o questionamento sobre as barreiras que experimentamos para falar de nossos sentimentos sobre práticas inclusivas. Eles se assemelham a tabus, ficando escondidos como se fosse errado ou ‘pecado’ dizer que se sente medo, rejeição, desmotivação ou alegria e otimismo diante de algo ‘novo’ que vai exigir inúmeras transformações, mas que será melhor para todos.

Diante disso, justifica-se a importância desse estudo, para abrir espaços para a viabilização da inclusão escolar e ouvir os professores sobre as dificuldades e as estratégias no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, pois assim será possível refletir sobre a superação ou remoção das barreiras, que cerceiam a consolidação da inclusão escolar nos espaços de aprendizagem do ensino regular das escolas públicas, contribuindo para práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

Reganhan e Manzini (2009, p. 127) afirmam que “a adaptação de recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência é uma importante atividade para que as necessidades educacionais especiais sejam atendidas num contexto inclusivo”. Assim, esta pesquisa tem sua importância consubstanciada na possibilidade de ampliação de debates dentro do contexto das estratégias dos professores para a viabilização da inclusão escolar.

Verifica-se a importância da adaptação de recursos e estratégias na educação inclusiva, visando ao atendimento das necessidades dos alunos com deficiência e proporcionar-lhes condições e meios viáveis para a sua inserção no ensino regular, pois, a consolidação do direito de todos à educação implica preliminarmente em medidas, que viabilizem tornar a escola um espaço inclusivo com educação de qualidade a todas as crianças indistintamente.

É imprescindível uma série de providências, tais como a efetivação de políticas públicas promotoras da educação inclusiva; a formulação e execução de programas e projetos voltados à melhoria da estrutura física da escola, no sentido de torná-la mais adequada para todos; criação de programas de formação; capacitação e valorização de professores e demais profissionais da educação; garantias de melhores condições de trabalho para a categoria docente; promoção de ações que fomentem a participação ativa da família e da comunidade no espaço escolar (PINHEIRO, 2015).

No Brasil, há uma série de documentos legais nacionais e internacionais, tais como a Constituição Federal de 1988, A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entre outros que visam ratificar a educação como direito de todos e dever

do Estado, assegurando assim a universalização da educação e embasando a efetivação da inclusão escolar (PINHEIRO, 2015).

No entanto, embora no Brasil o direito à educação seja legalmente assegurado e garantido a todos, são inúmeras as barreiras, que cerceiam o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular. Carvalho (2007, p. 27) corrobora com esse pensamento ao afirmar que, embora o Brasil disponha de uma das mais progressistas leis para a infância e adolescência, ainda está longe de garantir, de fato, o direito à educação das pessoas com deficiência, considerando que o acesso, entendido como o percurso de casa à escola, de muitos alunos que possuem deficiência está limitado pelas barreiras arquitetônicas existentes e ausência de transportes adaptados. “Mas, pior do que essas barreiras físicas é a barreira atitudinal, seja pela declarada e evidente rejeição à deficiência e ao deficiente, seja pela sua manifestação de tolerância.”

Ressalta-se que essas barreiras físicas e atitudinais existem em escolas públicas ludovicenses, conforme demonstra a pesquisa de Barros (2013), onde a falta de recursos financeiros implica na ausência de recursos materiais, instalações físicas adequadas às necessidades das pessoas com deficiência, formação continuada de professores para a viabilização da inclusão escolar.

Sabe-se que essas dificuldades existem nas escolas públicas de São Luís-MA. Contudo, há de se considerar as necessidades de transformação no sistema educacional, investindo na formação dos professores e na implementação de políticas públicas focalizadas nas condições de trabalho, na acessibilidade na escola e ao conhecimento, viabilizando a estrutura físico-organizacional e curricular das escolas públicas. Dessa forma, estar-se-á contribuindo para que os professores e alunos continuem engajados, sendo produto e produtor, influenciando e deixando influenciar-se pela prática da proposta da educação inclusiva, ou seja, participando ativamente do processo inclusivo de qualidade (BARROS, 2013, p. 328).

Os desafios engendrados pela educação inclusiva abrangem diferentes áreas e se relacionam aos valores defendidos pela sociedade, às prioridades políticas, aos fatores relativos à infraestrutura, à formação docente, bem como às representações sociais e percepções, que historicamente sustentaram a forma como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo do tempo. Assim, reconhece-se que as percepções dos professores sobre as dificuldades e estratégias no processo de inclusão no contexto da deficiência visual trazem implicações importantíssimas para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, no sentido de que as representações sociais direcionam todo esse processo.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA.

Além disso, esta pesquisa propõe-se a discutir as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio em São Luís-MA; identificar quais as principais dificuldades e estratégias apontadas pelos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado para viabilizarem a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio em São Luís-MA; e, verificar quais as principais dificuldades dos alunos com deficiência visual do ensino médio para serem inclusos no ensino regular a partir da percepção dos professores. Os impactos esperados serão os seguintes:

- a) Promover maior visibilidade quanto às principais dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) nas escolas do ensino médio da rede de ensino público de São Luís-MA, considerando a consolidação da educação inclusiva pautada nas políticas inclusivas da área de educação especial;
- b) Conceder informações sobre políticas de inclusão escolar, deficiência visual, alternativas para superar dificuldades e desafios durante o processo de inclusão escolar;
- c) Apontar possíveis estratégias que melhor viabilizem o processo de inclusão escolar, a partir de equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual;
- d) Trazer contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando os horizontes das investigações em nosso contexto educacional.

Os participantes desta pesquisa foram dois grupos de professores: 8 professores do ensino regular e 2 professores do atendimento educacional especializado, que trabalham no ensino médio da rede de ensino de São Luís-MA, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A metodologia adotada foi fundamentada na pesquisa quanti-qualitativa e de campo, por meio de estudo de caso. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo.

Este relatório encontra-se organizado em seis partes. A **primeira parte** é a introdução deste trabalho na qual é apresentado o tema da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos, a relevância da pesquisa e os impactos esperados.

A **segunda parte** consiste na exposição de referencial teórico tangente à educação inclusiva, cuja abrangência engloba as políticas de educação especial no Brasil, analisando as principais legislações nacionais que regulamentam o atendimento às pessoas com deficiência

no país, demonstrando como as mesmas eram tratadas desde os primórdios da história do Brasil, na colônia ,até anos iniciais do século XXI; engloba também, as discussões centrais no que se refere à distinção entre integração e inclusão, com o intuito de esclarecer princípios imprescindíveis para a efetivação da educação inclusiva. Destaca-se que é apresentado um levantamento de pesquisas que abordam o processo de inclusão de alunos com deficiência.

A **terceira parte** enfatiza a deficiência visual, apresentando uma revisão literária sobre definição, diagnóstico, classificação; desenvolvimento e aprendizagem; o ensino a partir de estratégias, recursos e materiais adaptados às pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão). Por fim, analisa as principais contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, sob a perspectiva de Vygotsky, para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Apresenta-se, na **quarta parte**, a metodologia que norteou a realização desta pesquisa. Para tanto, decrevem-se: tipos de pesquisa, de método e de abordagem; os participantes, bem como os critérios de inclusão e exclusão para a seleção ou não dos mesmos; o local de pesquisa; as etapas; os instrumentos de coleta de dados; os equipamentos e materiais; os procedimentos de coleta e análise de dados; os aspectos éticos, com a análise dos riscos e benefícios para os participantes da pesquisa, e os critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.

Na **quinta parte**, são apresentados os resultados e discussões dos dados coletados, por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino regular e atendimento educacional especializado, objetivando precipuamente analisar como estes professores estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio. Articulam-se os resultados das análises com os objetivos, hipóteses e questões norteadoras da pesquisa, enfatizando-se as dificuldades e estratégias dos professores diante do desafio da educação inclusiva.

Assim, segue-se à **sexta parte** que compreende as considerações finais em que são retomadas questões importantes para a compreensão das dificuldades e estratégias docentes, apresentando contribuições à prática pedagógica docente sob uma perspectiva de reconceptualização de conceitos e significação de práticas cada vez mais inclusivas.

Os apêndices e anexos dessa pesquisa são respectivamente: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A e B); roteiros das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C); Carta de Anuência do local de pesquisa (ANEXO A) e o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma) autorizando a realização deste trabalho (ANEXO B).

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando a necessidade de análises mais profundas no contexto da educação inclusiva em escolas regulares, este item busca contemplar um breve estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil, a partir de um recorte histórico, analisando a forma como as pessoas com deficiência eram tratados desde os primórdios da educação brasileira, durante o período colonial até as primeiras décadas do século XXI. Além disso, este item contempla um estudo sobre os conceitos de integração e inclusão escolar, assim como, o processo de inclusão de alunos com deficiência na perspectiva de pesquisas realizadas.

2.1 Políticas de Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar?

O debate sobre a inclusão escolar se fortaleceu no Brasil e no mundo em meados da década de 1990. No entanto, a compreensão desse debate na forma como vem se manifestando nos anos iniciais do século XXI nos discursos oficiais, tanto no contexto político, quanto educacional e social, bem como a compreensão das relações conceituais entre exclusão e inclusão remete a fatores históricos, no escopo de apreender como a educação inclusiva, enquanto paradigma surgiu e vem se consolidando ao longo dos anos no Brasil.

Esse debate vem assumindo papel preponderante nas discussões sobre a necessidade urgente de superação da exclusão e da elaboração de estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino do País. Diante disso, este item busca inserir-se nessas discussões educacionais a partir de uma análise crítica das raízes históricas desse paradigma, analisando as principais legislações nacionais que regulamentam o atendimento às pessoas com deficiência no país, demonstrando sucintamente como as mesmas eram tratadas desde os primórdios da história do Brasil, na colônia, até anos iniciais do século XXI. No entanto, a ênfase legal é feita a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 4.024/1961, perpassando pelas principais legislações nacionais subsequentes que exercem influência central no que se refere ao atendimento educacional das pessoas com deficiência no país.

Falar dos principais acontecimentos na historiografia da educação brasileira referentes ao direito à educação de pessoas que possuem deficiência é falar de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão escolar. Analisar o direito à educação da pessoa que possui deficiência significa analisar esse direito no paradoxo da exclusão (CAIADO, 2003). Neste estudo, busca-se compreender as atuais formas de

educação, que vem sendo desenvolvidas para essas pessoas em nosso contexto educacional em que o movimento da educação inclusiva enquanto paradigma tenta se consolidar efetivamente.

A análise histórica da educação das pessoas com deficiência visual demonstra que as mesmas eram marginalizadas em quase todas as culturas. Até meados do século XVI sobreviviam de pedir esmolas nas ruas e praças. Somente a partir desse século surgem os primeiros asilos para o atendimento assistencial às pessoas com cegueira ou baixa visão, mas essas instituições não tinham caráter educacional propriamente dito. Pois, predominava a ideia de que eram incapazes de serem educadas e que, as mais capazes ou inteligentes, tinham “poderes especiais”. Essa ideia começou a ser superada com a contribuição do francês Valentin Haüy, que fundou em Paris, no começo do século XVIII, uma instituição para cegos que, pela primeira vez, era concebida como centro educativo. Além de contribuir com a primeira instituição educativa para cegos, Valentin Haüy colaborou com a ideia que aperfeiçoada se tornou conhecida como Sistema Braille (MARTÍN; BUENO, 2003).

Valentin Haüy começou a utilizar letras, as mesmas da escrita normal, em relevo, impressas sobre o papel possibilitando a leitura pelas pessoas com deficiência visual, mas esse método de leitura era muito lento e a escrita inexistente. A ideia da leitura de pontos em relevo foi do militar francês Charles Barbier. Seu método foi criado para que os soldados pudessem ler e escrever no escuro, mas se transformou no sistema de leitura e escrita utilizado pelos cegos. Juntamente com o sistema, inventou a lousa e o punção para a escrita tátil. Embora esse método tenha possibilitado não somente a leitura como a escrita era muito complexo por usar muitos pontos que não podiam ser apreendidos totalmente por um só dedo, por isso, também precisava ser aperfeiçoado, o que realizou Louis Braille (MARTÍN; BUENO, 2003).

Entretanto, o grande passo em direção à total inserção dos cegos no mundo da palavra escrita se deve à obra do francês Louis Braille (1809-1852). Cego desde os 3 anos de idade, em consequência de um acidente, foi aluno e professor do Instituto de Cegos de Paris. Aprendeu a ler graças ao sistema de Valentin Haüy, mas se interessou muito pelo método de Barbier. Da complexidade do sistema de Barbier, que utilizava demasiados pontos que não podiam ser apreendidos na sua totalidade por um só dedo, e de acordo com a sua própria experiência, chegou à conclusão de que seis pontos era a quantidade máxima que podia ser percebida pela ponta dos dedos de forma simultânea. Em torno da combinação dos seis pontos, idealizou um sistema que hoje é universalmente aceito e que ainda não foi superado (MARTÍN; BUENO, 2003, p. 228).

Em 1918, o sistema Braille foi declarado como método oficial para a leitura e escrita dos cegos. É um sistema baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma (MARTÍN; BUENO, 2003):

- (4)
- (5)
- (6)

Denominado signo gerador ou elemento universal do sistema Braille ou gerador Braille, a partir dele podem ser realizadas 64 combinações diferentes, organizadas em séries ou grupos de dez caracteres cada uma, seguindo normas muito simples:

- a) A 1ª linha utiliza unicamente os quatro pontos superiores (1, 2, 4, 5);
- b) A 2ª linha, idêntica à primeira, acrescenta o ponto 3;
- c) A 3ª linha é idêntica à 2ª, acrescentando o ponto 6;
- d) A 4ª linha, igual à 1ª mais o ponto 6;
- e) A 5ª linha, igual à 1ª, mas utilizando os pontos na metade inferior da cela ou reglete Braille (MARTÍN; BUENO, 2003, p. 229).

O instrumento de escrita Braille utilizado por pessoas com deficiência visual é a reglete e o punção, uma espécie de lápis para escrever o braile. No entanto, por exigir que a pessoa pressione o papel com o punção para escrever os pontos em relevo possui a desvantagem de ser muito lento. Diante disso, a máquina braile realiza esses mesmos pontos de escrita de forma mais rápida, prática e fácil. É constituída basicamente por seis teclas, correspondentes aos pontos da cela braile. “São três teclas do lado direito e três do lado esquerdo. O toque simultâneo das teclas produz a combinação dos pontos em relevo, correspondendo ao símbolo elaborado.” (BRUNO, 2006, p. 52). A leitura braile é realizada da esquerda para a direita por meio da leve pressão e habilidade tátil na ponta dos dedos mediante o movimento contínuo das mãos.

A educação especial, assim como a educação em geral, está intimamente relacionada com o modo de organização e reprodução da sociedade. Por esse motivo, a historicidade da educação especial no mundo, e particularmente no Brasil, revela que a forma como são percebidas e educadas as pessoas com deficiência variou ao longo dos anos, estando intimamente relacionada com o contexto político, cultural e histórico de cada época. Ressaltando que o Brasil sobrevive dentro de um sistema capitalista.

O sistema capitalista é excludente em sua raiz, dada a exploração do trabalho humano e a apropriação dos bens produzidos coletivamente por uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção. Para sustentar-se no poder e perpetuar a exploração, essa classe cria mecanismos políticos e jurídicos que lhes asseguram esse lugar. Muito embora, essa trajetória não seja linear, e sim resultados de conflitos e lutas, o que temos presenciado é um avanço inegável do poder econômico e políticos daqueles que detêm os meios de produção. Expressão concreta desses conflitos pode ser analisada no papel que o

Estado contemporâneo assume com as políticas sociais, ora reveladas no Estado assistencial (*welfare state*), ora no Estado mínimo (CAIADO, 2003, p. 07, 08).

Assim sendo, a análise dos primórdios da história do Brasil mostra que a educação especial apenas começou a ocupar um determinado espaço em épocas e momentos necessários à satisfação das demandas da classe que estava no poder, no momento em que essa classe dominante sentiu necessidade da educação de pessoas com deficiência. (MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2006).

De acordo com Saviani (2007, p. 26) a história da educação brasileira inicia em 1549 com a chegada dos jesuítas, “envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.” Este autor destaca que no “âmbito do processo de colonização, tratava-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização.”

Portanto, a educação colonial no Brasil esteve fortemente marcada por um processo de aculturação, de imposição da cultura do dominante sobre o dominado, o que marca o início de longos e duradouros “vícios públicos” no contexto político-educacional brasileiro (SAVIANI, 2007).

Nesse período, a educação especial permaneceu esquecida, silenciada. Sendo que, “poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação” (JANNUZZI, 2006, p. 8). A autora em seu estudo sobre a história da educação especial no Brasil aponta que “o atendimento ao deficiente provavelmente, iniciou-se através das câmaras municipais ou das confrarias particulares.” Ela ainda destaca a irmandade de Santa Ana surgida em Vila Rica em 1730 para cuidar de órfãos e crianças abandonadas e as Santas Casas de Misericórdias, que atendiam pobres e doentes, como instituições que possivelmente exerceram importante papel. Pois, pode-se supor que muitas dessas crianças possuíam defeitos físicos ou mentais, por isso eram abandonadas.

No entanto, o atendimento formal às pessoas com deficiência iniciou-se no Brasil somente no período imperial. Jannuzzi (2006) ressalta duas principais instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), pelo Decreto nº. 1428, de 12 de setembro de 1854 e alguns anos depois o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - Ines), em 1857, ambos sob a manutenção e administração do poder central, “que atendiam cerca de 0,12% da população com deficiência auditiva e visual no país, o que denuncia, desde então, a falta de interesse do império na educação dessa população.” (OLIVA, 2011, p. 21).

Interessante ressaltar que Mazzotta (2001) destaca dois períodos na evolução da Educação Especial no Brasil: o primeiro período de 1854 a 1956, marcado pela criação das duas instituições supracitadas e o segundo período de 1957 a 1993 marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. Jannuzzi (2006) ao abordar sobre a criação do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos faz questão de considerar que na criação de ambos os Institutos há não só as influências gerais do contexto como também a ação de pessoas ligadas ao poder político.

Note-se que essas duas instituições para deficientes foram intermediadas por vultos importantes da época, que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública (JANNUZZI, 2006, p. 14).

O IBC foi a concretização das ideias apresentadas por José Álvares de Azevedo ao regressar de seus estudos no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris. Na oportunidade, José Álvares de Azevedo ensina o Sistema Braile¹ à Adele Sigaud, filha cega do Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço. O Dr. Xavier compartilha com D. Pedro II a ideia de ter-se no Brasil um colégio onde as pessoas com deficiência visual pudessem estudar. Dessa forma, surge o IBC (BRUNO; MOTA, 2001).

De acordo com as análises, Jannuzzi (2006) verifica que o contexto político e econômico no Brasil Império não demandava um olhar central para a educação das pessoas com deficiência. Por isso mesmo, o atendimento nessas instituições era precário, pois a educação especial ainda não havia sido concebida como prioridade, assim ficou fadada ao esquecimento.

A educação popular e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...]. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições (JANNUZZI, 2006, p. 16).

Os estudos históricos de Mazzotta (2001) e Jannuzzi (2006) sobre como as pessoas com deficiência foram consideradas e tratadas ao longo do tempo revelam a presença marcante de representações sociais assistencialistas, filantrópicas, humanitárias, paternalistas

¹ No Séc. XVIII, 1784, surge em Paris, criada por Valentin Haüy, a primeira escola para cegos: Instituto Real dos Jovens Cegos. Nela Haüy exercita sua invenção – um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns. No Séc. XIX proliferaram na Europa e nos Estados Unidos escolas com a mesma proposta educacional. Um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos é desenvolvido por Louis Braille e tornado público em 1825 – o Sistema Braille. Assim, o processo de ensino- aprendizagem das pessoas cegas deslança, possibilitando-lhes maior participação social (BRUNO; MOTA, 2001).

e segregacionistas, que fundamentaram a criação de instituições especializadas no tratamento e escolarização das pessoas com deficiência.

Sendo assim, ao longo dos anos essas instituições bem como o processo de escolarização das pessoas com deficiência vêm sendo desenvolvidos, na maioria dos casos, ancorados por um caráter superprotecionista, focando nos limites e não nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas.

A zona dessas possibilidades estava limitada às ‘supostas’ condições que a deficiência reservava para o aluno. A influência do saber médico marcou a prática da educação e imprimiu uma perspectiva ‘curativa’ às deficiências. Esta pouco favoreceu o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, pois o trabalho realizado focava seus limites e não suas possibilidades (AMARO, 2006, p. 27).

Neste sentido, desde os primórdios, desde o período colonial, passando pelo período imperial, a história da educação brasileira revela que o modo de produção e organização da sociedade encontra-se estreitamente relacionado com a concepção que se tem da educação em geral e da educação das pessoas com deficiência. Pois, o que prevaleceu no início da história da educação do Brasil foi o descaso com a educação especial, considerando que no contexto econômico da época, predominantemente rural, as pessoas com deficiência “não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa” (JANNUZZI, 2006, p. 20).

Com a Proclamação da República (1889) a situação inicialmente permanece a mesma, e são ainda os cegos e os surdos, os mais privilegiados por meio das instituições criadas desde o Império. Segundo Jannuzzi (2006, p. 27), o IBC e o Ines de certa forma foram sempre privilegiados, pois estiveram ligados ao poder central até 1973, com privilégios em recursos financeiros, “o que não é percebido quanto à educação do deficiente mental”.

A situação veio sofrer modificações a partir da década de 20 do século XX, final da República Velha e início da Era Vargas, momento no qual o Brasil passa por intensos movimentos, como consequência do acúmulo de problemas sociais. Acerca desse período, Freitas e Biccás (2009) trazem relevante contribuição ao estudar a história social da educação no Brasil (1926-1996). Os autores destacam problemas educacionais nas primeiras décadas do século XX, os altos índices de analfabetismo, evasão escolar, inexistência de uma educação básica, que engendrava várias consequências para a população. Nesse contexto, prevaleceu o discurso que colocava em

[...] circulação imagens da precariedade de um povo que, perdido na própria inconsistência carecia de ser curado, escolarizado, moralizado e inserido na ordem do trabalho urbano que, por suposto, estaria a influenciar a reconfiguração do país em termos mais modernos (FREITAS; BICCÁS, 2009, p. 40).

Nessa época configura-se a passagem do sistema agro-comercial para o sistema urbano-industrial, com a implantação das primeiras classes de educação especial (IDE, 1990), pois havia a demanda de uma nova sociedade, qualificada, intelectualizada e, portanto, com exigências cada vez maiores de escolarização num contexto em que ganha relevo os discursos referentes à consideração do analfabetismo como “o pai de todos os males da nação”. Como bem destaca Freitas e Biccias (2009, p. 41): “o senso de que o país estava amarrado à falta de dinamismo de sua população, deficiência essa decorrente da doença corpórea e do ‘raquitismo intelectual’”.

Ocorre assim o chamado “entusiasmo pedagógico” em que a escola passa a ser vista como redentora da humanidade, pois a adequação do país às demandas do mercado, que exigia mão-de-obra qualificada, portanto escolarizada. No plano institucional, pode-se destacar a fundação do “Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental” (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 6).

Inicia-se no Brasil o período marcado pela tendência pedagógica Escola Nova, inspirada em estudiosos como Decroly e Montessori. O escolanovismo defende as diferenças individuais e concebe o aluno como o sujeito ativo do conhecimento. Os principais representantes do escolanovismo no Brasil foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, cujas ideias culminaram no documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em março de 1932 (FREITAS; BICCAS, 2009).

É importante destacar esses fatos na história da educação brasileira, pois as reformas educacionais ensejadas, a partir desses movimentos pautavam-se no discurso na superação das desigualdades e exclusão social, o que abrangia as pessoas com deficiência. Nesse contexto, houve um crescente interesse pela criança em sua singularidade, embora sob fortes influências das tendências inatistas do conhecimento, pois havia também a repercussão dos testes de inteligência e estudo do comportamento infantil desde o início do século XX (FREITAS; BICCAS, 2009). Esse fato gerou um efeito ainda mais negativo para as pessoas com deficiência, pois ao reforçar as diferenças individuais, colaborou para a exclusão dos que não se enquadravam no padrão de normalidade, pois, esses testes foram aceitos como instrumento de detecção de anormalidade (JANNUZZI, 2006).

Oliveira (1996) relata que a partir da Era Vargas, período de 1930 a 1945, as preocupações educacionais adquiriram um enfoque tecnicista, que perpetuou o discurso preocupado com a redução das desigualdades, influenciando a educação especial por meio da

defesa da necessidade de uma educação individualizada. Por outro lado, contribuindo com a exclusão das pessoas com deficiência reforçando estigmas e rótulos excludentes.

Porém, apesar do fator agravante da segregação dos “diferentes”, reforçado por meio desses discursos voltados para a individualidade e testes de quociente de inteligência (QI), que eram extremamente seletistas. Por outro lado, tais testes contribuíram para se repensar a educação especial que até aquele momento não havia ocupado nenhum espaço nas políticas educacionais do país. Ou seja, embora todas as discussões suscitadas pela Psicologia com o estudo do comportamento infantil, estudo da inteligência, bem como pelos movimentos entusiasmo pedagógico e escolanovismo tenham contribuído para a exclusão das pessoas com deficiência da sociedade e dos meios formais de educação escolar, representou também um marco para se pensar a educação das pessoas com deficiência. Pois, contribuiu para a inserção da educação especial na pauta de questionamentos político-educacionais.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente (JANNUZZI, 2006, p. 68).

No contexto internacional da década de 40, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada e assinada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, documento no qual representantes de diversas nacionalidades afirmaram que todo ser humano tem direito à educação, ratificando e impulsionando posteriores leis nacionais na perspectiva inclusiva. “De maneira geral, esta Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, não paginado).

Assim, entre os anos 40 e 50 no Brasil, o número de instituições filantrópicas para atendimento de pessoas com deficiência aumentou significativamente. “Em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos do Excepcional (Apae)”. A primeira Apae surgiu no Rio de Janeiro, e entre 1954 a 1962 foram surgindo várias Apaes em outros estados brasileiros, reunindo pais, amigos, professores e médicos de pessoas com deficiência, que traziam para o movimento suas experiências, e para uma melhor articulação de suas ideias sentiram a necessidade de criar uma organização nacional. Assim, em 1962 é criada a Federação Nacional das Apaes. As Apaes surgiram

inicialmente com o objetivo de preencher uma lacuna nas políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, num contexto de total exclusão e segregação em que a maioria das pessoas com deficiência não tinha acesso aos serviços básicos imprescindíveis ao seu desenvolvimento, enquanto uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, conveniada com o poder executivo competente recebe recursos públicos para a oferta de seus serviços (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 6). Assim, as instituições filantrópicas representam um grupo forte na luta em defesa da educação das pessoas com deficiência em escolas especiais, liderando os conflitos surgidos contra os que defendem a educação em escolas inclusivas dentro do ensino regular.

Para Bueno (1993), o atendimento às pessoas cegas e surdas, que se intensificou com a abertura de instituições em vários países, correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais àqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social capitalista.

No que se refere ao surgimento de instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência visual, Bruno e Mota (2001) destacam o surgimento dos seguintes institutos: Instituto Santa Luzia (1941) em Porto Alegre-RS; Instituto de Cegos do Ceará (1943) em Fortaleza-; Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas (1957) em Campo Grande-MS. No entanto, o marco na história da educação de pessoas com deficiência visual foi a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (atual Fundação Dorina Nowill), criada em 1946 com o objetivo de divulgar livros do Sistema Braille, “alargou sua área de atuação, se apresentado como pioneira na defesa do ensino integrado, prestando relevantes serviços na capacitação de recursos humanos e de práticas pedagógicas.” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 28).

A defesa do ensino integrado, cujo conceito e surgimento são aprofundados no próximo item, traz como consequência em 1950, na cidade de São Paulo e, em 1957 na cidade do Rio de Janeiro, a integração de pessoas com deficiência em escolas comuns pertencentes à Rede Regular de Ensino. Posteriormente, em outros estados brasileiros a oportunidade de educar pessoas com deficiência visual foi oferecida em salas de recursos, salas especiais e Centros de Apoio Pedagógico (CAP) (BRUNO; MOTA, 2001).

Na década de 1960, o Brasil apresenta um avanço legal significativo no que se refere ao atendimento da pessoa com deficiência, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 que traz em seu texto a educação especial como um título (X) com dois artigos (88 e 89) (BRASIL, 1961; JANNUZZI, 2006). Afirmando-se legalmente pela primeira vez o direito ao atendimento educacional de pessoas com deficiência no sistema geral de ensino.

Art. 88 - A educação de excepcionais² deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, não paginado).

No entanto, Mazzotta (2001) destaca ambiguidade nessa proposta legal: a educação do deficiente poderia ocorrer por meio da educação geral, recorrendo-se quando necessário aos serviços especiais. Por outro lado, se essa educação não estivesse de acordo com o sistema geral de educação, deveria acontecer mediante um serviço especial de educação paralelo à educação regular. Essa ambiguidade decorre da expressão “no que for possível”, pois assim não fica garantida a disponibilidade dos mesmos serviços educacionais tanto para alunos com deficiência como para os que não possuem deficiência. Assim, gera uma dupla interpretação e resultando na alternativa de que “quando não for possível à educação de excepcionais enquadrar-se no sistema geral de educação, que ela constitua um subsistema especial de educação, à margem do sistema geral e independente dos demais níveis educativos.” (CARVALHO, 2007, p. 67).

Na década de 70, percebe-se mais uma vez manifestações de “persistências” de ambiguidades e contradições na lei educacional brasileira referente à educação especial. Apesar dos discursos em defesa da necessidade da “integração” no atendimento educacional à pessoa com deficiência, a Lei 5.692/71 que alterou a LDBEN de 1961, apresenta um retrocesso ao prever “tratamento especial” aos alunos com deficiências físicas ou mentais; atraso quanto à idade regular; superdotados. Retrocesso que contraria a LDB nº. 4.024/61 que previa atendimento mesmo com serviços especiais no sistema geral de ensino (MAZZOTTA, 2001). Como pode ser observado no artigo 9º da Lei 5.692/71:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, não paginado).

Ambas as leis refletem os modelos de desenvolvimento adotados no país. Nesse sentido, a Lei 4.024/61 gestada no contexto do modelo Nacional-Desenvolvimentista que prevalecia na década de 60, expressa a preocupação com o homem de conhecimentos abrangentes, isto é, generalista. Em contrapartida, a Lei 5.692/71 emerge dentro de um

² “A nomenclatura ‘excepcionais’ muito empregada naquele tempo, está hoje em desuso, substituída por outras expressões, consideradas mais adequadas. É o caso de pessoas portadoras de deficiências, terminologia que se popularizou na literatura dos anos 80, particularmente.” (CARVALHO, 2007, p. 67). Mais recentemente, em 2011, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência publicou em 22 de fevereiro de 2011, a Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010 com alteração do seu Regimento Interno para mudar a nomenclatura de alguns termos, dentre os quais o termo “pessoas portadoras de deficiências” substituído por “pessoas com deficiência.” (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2010).

contexto de internacionalização da economia, cujo interesse precípua consubstancia-se no atendimento às exigências do mercado de trabalho. Por isso, prioriza a necessidade de profissionalizar com foco na especialização para atender à divisão do trabalho. (CARVALHO, 2007).

É inegável que ambas as leis anteriormente citadas representaram um marco na história da educação especial, pois normatizaram oficialmente pela primeira vez na história da legislação educacional do país, as iniciativas na área da educação das pessoas com deficiência, que ocorriam até aquele momento histórico por meio das instituições filantrópicas. No entanto, para Caiado (2003, p. 8) “em nosso país, quando se fala da integração do aluno com deficiência no ensino regular, geralmente, o marco é a Constituição Brasileira promulgada em 1988.” Pois, embora a LDB nº. 4.024/61 mencionasse a possibilidade do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, será a Constituição Federal de 1988 que afirmará claramente que este atendimento deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (CAIADO, 2003).

No Brasil, de forma inédita, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 assegura o direito de todos à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso III) (BRASIL, 1988, não paginado).

Ressalta-se a Constituição Federal de 1988 como um marco histórico na educação especial brasileira, porque até esse momento percebe-se que as iniciativas de integração estavam centradas em instituições especializadas de caráter filantrópico. Diante disso, verifica-se que a prática social no contexto brasileiro até a década de 80 era predominantemente de exclusão. Acerca disso, Caiado (2003, p. 9) assim questiona: “Se a prática social efetiva era de exclusão ou benemerência, como entender o texto constitucional que afirmava a educação especial como um direito social?”. A autora, afirma que há elementos no contexto político brasileiro e internacional que ajudam nessa reflexão, pois, nos anos 80, após 20 anos de ditadura militar, são intensos os movimentos sociais, que reivindicam direitos políticos, civis e sociais.

Assim, na década de 80, intensificaram-se, no Brasil, correntes do movimento de integração e normalização oriundas da Europa e dos Estados Unidos, que se fundamentavam na defesa da valorização do ser humano, pertencentes ou não às “minorias”. Sob influência

dessas correntes, pessoas com deficiência, seus familiares, bem como representantes da sociedade civil começaram a reivindicar integração e direitos iguais (CANZIANI, 1995).

Desde então, fortificou-se, no Brasil, um amplo movimento em defesa da educação inclusiva nas escolas, que tem sido tema de diversos debates, devido ao desafio que representa. Desafio de reconhecer as diferenças culturais, a pluralidade das manifestações intelectuais e afetivas, de consolidar uma nova ética escolar na perspectiva do reconhecimento e da valorização da diversidade humana (BARROS, 2013).

No entanto, permanecem ainda, no Brasil, inúmeras dificuldades referentes à educação especial que abrangem diferentes áreas e relacionam-se aos valores defendidos pela sociedade, às prioridades políticas, aos fatores relativos à infraestrutura, à formação docente, metodologias e formas como vem sendo conduzida a educação das pessoas com deficiência “incluídas” no sistema regular de ensino.

Partindo da consideração de que as decisões e ações no âmbito político estão intrinsecamente articuladas ao âmbito histórico, ressalta-se a década de 80 como a grande impulsionadora das intensas mudanças políticas e, mais especificamente, educacionais no Brasil. Período no qual, o país experimenta profundas transformações engendradas pelo contexto histórico, que caracteriza esse momento de transição. Marcado por sobrecargas emocionais resultantes da censura, perseguição política, supressão de direitos constitucionais, falta total de democracia, o povo, cansado, ainda respirava os ares sombrios da intensa névoa dos longos quase vinte anos de Ditadura Militar (1964 a 1985), mas incentivado pelos anos em que viram e experimentaram a alienação de seus direitos mais básicos, luta pela efetivação de políticas públicas, que garantam o mínimo de dignidade.

Sobre esse assunto, Caiado e Laplane (2009, p. 79-80) assim se posicionam:

A ausência de políticas sociais universais é uma marca na história da América Latina, como desvelam os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) dos países desse continente. Em sociedades com severas desigualdades sociais revela-se um Estado atrelado a interesses de grupos conservadores e autoritários. Mas, se por um lado a política social pode ser vista como compensatória de uma situação básica de enorme desigualdade, como expressão de um poder que visa à manutenção da ordem vigente, a história mostra que os avanços em suas formulações se concretizam, também, nas conquistas de movimentos sociais organizados pela luta dos direitos sociais e nos conflitos travados no campo da formulação e implementação da política com a participação de setores da população, intelectuais e acadêmicos, políticos e outros grupos organizados.

Assim, os anos 80 representaram para o Brasil um momento de “restabelecimento da democracia e a tentativa de assegurar os direitos sociais na elaboração da Constituição Federal” (KASSAR; RODRIGUES; LEIJOTO, 2011, p. 143-144). Conforme ratifica Caiado (2003, p. 9-10)

A redação constitucional do direito à educação do aluno deficiente no ensino regular, direito registrado no artigo 208, expressa a luta do movimento social no país, que era a luta pelo direito de cidadania para todos. Ainda que forças conservadoras no Congresso tenham lutado contra o direito público de uma educação especial inclusiva no ensino regular, esse direito foi grafado como vitória das forças progressistas.

No entanto, embora a década de 80 tenha se caracterizado especificamente por movimentos sociais, que impulsionaram a adoção de medidas legais, visando à garantia dos direitos sociais, fato consubstanciado na promulgação da Constituição (1988), torna-se imprescindível considerar o que afirma Comparato (1999, p. 15), no contexto dos anos finais da década de 90, “em dez anos de existência, a Constituição de 1988 sofreu 25 emendas, o que lhe tirou toda a força interior”. Destaca-se o contexto brasileiro de ajuste à nova ordem econômica mundial com Fernando Henrique Cardoso que “assume as regras do Consenso de Washington³ e conduz seu governo na lógica da reestruturação capitalista: desregulamentação, privatização, desuniversalização” (CAIADO, 2003, p. 20).

Assim, embora não haja dúvidas de que a Constituição de 1988 traz em seu texto as marcas das conquistas populares na luta pelos direitos sociais, o que se verificam são retrocessos nos anos seguintes à Constituição com a contenção ou redução ano após ano de políticas sociais nas áreas da educação, saúde, trabalho, assistência e previdência (NETTO, 1999).

Não faz parte do escopo deste trabalho aprofundar os estudos em políticas educacionais. No entanto, compreender as ações gestadas na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer a compreensão do contexto político em que as mesmas são elaboradas, visando ao desvelamento de suas verdadeiras intenções escamoteadas em discursos neoliberais prontos e amplamente divulgados. Nesse ponto, acredita-se ser necessário um recorte para brevemente compreender o contexto político que se forma no Brasil a partir da década de 90.

Acerca desse período histórico, destaca-se que “nos países centrais, o capitalismo anunciava uma nova fase de expansão e reestruturação. Nesse novo modelo econômico e político prega-se o Estado Mínimo, a serviço da nova ordem capitalista.” (CAIADO, 2003, p. 10). O contexto mundial demandava uma nova lógica de mercado a partir da superação de um Estado, que assegura os direitos sociais, assim o liberalismo renasce forte como o neoliberalismo.

³ Expressão que surge no final dos anos 1980, entre tecnocratas norte-americanos, para designar o conjunto de políticas de estabilização da moeda, abertura da economia, combate ao déficit público e privatizações; receituário neoliberal (CAIADO, 2003).

Dentro desse novo contexto mercadológico neoliberal, é que devem ser compreendidas as políticas educacionais que são gestadas nas décadas subsequentes, especialmente, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia e a consequente Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, na Espanha, em 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e o consequente Plano Nacional de Educação, de 2001 (CAIADO, 2003). Bem como as demais políticas educacionais gestadas desde o início dos anos 2000.

Na década de 90, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, da qual resultou o documento Declaração Mundial de Educação para Todos. Este foi um momento significativo para a história da educação especial no Brasil, considerado como “o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação desta última década”, segundo Oliveira (2000, p. 105), pois conforme Caiado (2003), essa Declaração Mundial determina posições, que devem nortear as bases dos planos decenais de educação, em especial para países com altos índices populacionais, ratificando a necessidade de garantir educação básica para todos como condição para o desenvolvimento, sendo assim, lançou as bases do movimento da educação inclusiva, que veio corroborar com a defesa internacional da educação como um direito fundamental de todos.

Assim, os esforços para garantia dos direitos fundamentais vêm gradualmente se consolidando na sociedade contemporânea sob a defesa coletiva de uma sociedade inclusiva. Dentro desse contexto, defende-se a educação inclusiva, ressaltando que a efetivação da inclusão ocorre dentro de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão social. A garantia do direito à educação da pessoa com deficiência acontece no paradoxo dessa exclusão (CAIADO, 2003).

O direito à educação é condição inalienável para o exercício da cidadania (GOERGEN, 2013). A própria Constituição Brasileira de 1988 concebe a educação como direito da sociedade e dever do Estado (BRASIL, 1988). No entanto, como afirmou Saviani (2013), as análises históricas das políticas educacionais no Brasil revelam que o direito à educação vem sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito está sendo cada vez mais protelado.

A protelação da garantia do direito de todos à educação é consequência do intenso processo de reestruturação produtiva, que vem ocorrendo em escala mundial. Dentro desse contexto de hegemonia do neoliberalismo destacam-se as disputas entre programas do

governo e demandas da sociedade ocasionando um intenso déficit público no que se refere à garantia de direitos sociais, dentre eles, a educação.

Segundo Sguissard (2009), no final do século XX e início do século XXI o mundo presenciou a crise da Social-Democracia e Estado do Bem-Estar. Crise esta que impactou os países de diferentes maneiras, dependendo das características específicas de cada um. Os países mais desenvolvidos apresentaram a solução para a crise como única e universal. O autor destaca como traços comuns das políticas de reajuste político-econômico ancoradas no neoliberalismo: abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados, reforma previdenciária e privatização de empresas públicas.

Dentro desse processo de reajuste, os organismos multilaterais à serviço da hegemonia neoliberal impõem aos governos programas visando à adaptação dos países às demandas desse novo processo de acumulação, gerando impactos na garantia, por parte do Estado, dos direitos sociais, dentre eles a educação.

Goergen (2013) contribui de forma significativa com esta temática ao abordar sobre o direito à educação como condição inalienável ao exercício da cidadania. O autor ressalta em suas análises que o direito público é uma conquista tardia da humanidade, mas o conflito entre o público e o privado sempre existiu desde os primórdios da vida humana em sociedade. Ele destaca, também, que o consenso ou equilíbrio sustentável entre os interesses públicos e privados não acontece de forma natural, na realidade ainda hoje, nota-se uma intensa disputa.

No entanto, pensar em uma sociedade democrática é conceber uma sociedade em que todos os indivíduos exercem a cidadania plena. Concordando com Goergen (2013) ao citar o conceito de cidadania como a possibilidade de atuar tanto nos espaços privados da esfera econômica quanto nos assuntos públicos de interesse social. O exercício da cidadania, uma atuação participante, crítica e emancipadora só acontece por meio do acesso à educação formal. Para o autor realisticamente não há outra forma possível de alcançar o exercício pleno da cidadania que não seja pela educação escolar, formal, sistematizada, mesmo com todos os problemas, limitações e desafios apresentados pela mesma.

Sendo assim, considerar a educação como condição inalienável do exercício da cidadania é reforçar o dever e papel do estado na garantia do direito de todos à educação. No entanto, é imprescindível ressaltar os entraves decorrentes das políticas educacionais no Brasil no contexto de hegemonia do neoliberalismo, em que uma das principais consequências que tem sido nefastas e destruidoras para a maioria das camadas populares brasileiras é o redimensionamento do papel do Estado, que se torna cada vez mais mínimo em relação à

garantia dos direitos sociais, dos serviços públicos, com destaque para a garantia do direito à educação.

Pode-se apreender pelas análises de pesquisadores como Cabral Neto (2009), Sguissard (2009), Arroyo (2013), Dourado (2013), Ganzeli (2013), Saviani (2013), Goergen (2013), dentre outros, que há um grande impacto da ideologia neoliberal no encaminhamento que vem sendo dado às políticas educacionais na área da educação especial no Brasil, o que se manifesta de forma significativa nas disputas entre programas de governo e demandas da sociedade.

Saviani (2013) ressalta que junto à tendência protetória dos direitos à educação ainda acrescenta-se a crescente tendência brasileira de recorrer à filantropia e cooperação para garantia de direitos sociais. Apresentando uma inversão notória: ao invés de a educação ser considerada como direito da sociedade e dever do Estado, o que vem acontecendo é o contrário, educação como direito do Estado e dever da sociedade.

Arroyo (2013) ressalta que a lógica do discurso oficial de cunho predominantemente neoliberal tem enfatizado problemas conjunturais possíveis de serem superados por condutas, atitudes, compromissos e até mesmo progredindo para uma cultura solidária de todos, colaborando pela educação. No entanto, para o autor, é necessário ir além de um discurso moralizante e atitudinal e avançar em direção de um novo modelo, outra estrutura institucional, outra organização do poder, o que no caso brasileiro ensejará reformas, incluindo a reforma tributária.

As demandas da sociedade, incluindo a demanda por uma educação pública, universal, gratuita, laica e de qualidade vem sendo cada vez mais proteladas, barradas, secundarizadas, por meio de programas governamentais, ancorados em ideologias e políticas neoliberais, que transforma o Estado em parco, omissivo e mínimo.

O Estado brasileiro é marcado historicamente por desigualdades, herança colonial e consequência nefasta da hegemonia do neoliberalismo. Assim, para garantir a igualdade de direitos é necessário superar essas desigualdades, pois como afirma Arroyo (2013) o regime de colaboração implica uma partilha simétrica de poderes, considerando que a partilha assimétrica, em vez de garantir a igualdade de direitos, reforça as desigualdades regionais.

Nesse sentido, para garantir o direito à educação para toda a sociedade é necessário uma nova estrutura de poder. Conforme Dourado (2013) um novo federalismo, cooperativo e marcado por uma “descentralização qualificada” em que haja uma relação proporcional entre competências e capacidade financeira, ressaltando a autonomia dos entes sem desmerecer a coordenação federativa com ênfase no papel da União na proposição de

políticas, padrões e diretrizes nacionais, por meio de um regime de colaboração regulamentado.

Saviani (2013) sobre a experiência de outros países, que conseguiram garantir o direito à educação de seus cidadãos, o Brasil precisa avançar na organização de seu Sistema Nacional de Educação como mecanismo de garantia deste direito. Para isto, torna-se urgente e imprescindível a superação dos impactos nefastos de políticas educacionais gestadas no bojo da lógica neoliberal, que ocasionam conflitos entre programas do governo e demandas da sociedade.

É de fundamental importância a análise crítica desse contexto político-econômico no qual o Brasil se encontra inserido desde a década de 90. Momento de reestruturação produtiva e adequação dos países em desenvolvimento às demandas do neoliberalismo. Dessa forma, compreende-se que os documentos e as ações no âmbito da educação especial que foram gestados a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, estiveram no centro de uma reforma educacional subordinada aos interesses do mercado e reprodução do capital.

Dentro desse contexto econômico, a educação da pessoa com deficiência começou a despertar certo interesse político, como bem afirmou Jannuzzi (2006, p. 53): “A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho”.

O documento Declaração de Salamanca que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em 1994 na Espanha, assume o compromisso expresso na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, determinando que os alunos com deficiência devam ter acesso à escola regular, a qual deve atendê-los em suas diferenças e como resposta a essa diversidade de alunos, a educação inclusiva tornou-se uma política aceita internacionalmente (PACHECO, 2012). Apesar do governo brasileiro não ter participado da Conferência, a “Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça, manifestou apoio, publicou e divulgou amplamente o documento aprovado” (CAIADO, 2003, p. 19).

Neste documento, foi proposta a adoção de linhas de ação em educação especial, tendo como princípio norteador a ideia de que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças

de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 3).

Interessante notar que o “documento conceitua a expressão necessidades educativas especiais (NEE), referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (CAIADO, 2003, p. 19). Por isso mesmo, o documento Declaração de Salamanca é um marco na educação inclusiva, porque abrange todas as crianças, não só as crianças com deficiência, mas todas que se enquadram nos critérios anteriormente citados.

Além disso, a Declaração de Salamanca vem reafirmar que as escolas regulares com essa orientação inclusiva constituem o espaço mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva. As escolas inclusivas garantem uma educação efetiva à maioria das crianças, aprimorando a eficiência e o custo da eficácia de todo o sistema educacional. E realça como uma das áreas prioritárias a transição da educação para a vida adulta do trabalho, ressaltando que as escolas inclusivas deveriam auxiliar os jovens com necessidades educativas especiais a se tornarem economicamente ativos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

A Declaração de Salamanca, também, reconhece que a inclusão escolar envolve um amplo processo de reforma escolar e de reestruturação das escolas objetivando assegurar acessibilidade a todos com o objetivo de “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos”. (MITTLER, 2003, p. 25).

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 8).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi promovida pelo Banco Mundial (BM), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (CAIADO, 2003). A proposta dos organismos multilaterais expressas nos documentos internacionais, com destaque para a Declaração Mundial de Educação para Todos

e a Declaração de Salamanca vem reafirmar o compromisso com a oferta de educação básica para todos com base no princípio da equidade repetido nos vários documentos internacionais como “o grande princípio orientador das políticas educacionais propostas para os países pobres mais populosos do mundo” (OLIVEIRA, 2000, p.105). Orienta as inúmeras ações formuladas na área educacional sob uma perspectiva de educação como formadora de recursos humanos para o capital. Nesse sentido, Caiado (2003, p. 19-20) assim afirma:

A proposta de uma escola para todos deve admitir também o contingente que, historicamente, foi deixado de fora da escola regular, mas que hoje é reconhecido como potencial para o trabalho. Portanto, a escola deverá ajudá-los a ser economicamente ativos. Assim, o Brasil inscreve-se na ordem social como um país dependente, com dirigentes políticos comprometidos com os interesses dos grandes grupos econômicos, com um movimento sindical frágil e um grande potencial de mão de obra que precisa ser qualificada para atrair investidores. Nesse cenário, a escola tem um papel fundamental, o papel de qualificar para o trabalho.

Dois anos após a Declaração de Salamanca, a LDBEN – nº 9.394/96 veio contribuir com a inclusão, representando um avanço legal significativo ao assegurar o atendimento aos alunos com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino”. É reservado o Capítulo V, com os artigos 58, 59 e 60 para tratar especificamente Da Educação Especial: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2010b, p. 43).

Com a LDBEN nº 9.394/96 verifica-se a continuidade das divergências legais típicas da legislação brasileira, reforçando mais do que superando os equívocos e ambiguidades das Leis anteriores (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71), pois, no artigo 58 anteriormente citado, o “preferencialmente na rede regular de ensino” corrobora para iniciativas de perpetuação da exclusão das pessoas com deficiência em espaços educacionais segregados, já que o “preferencialmente” não é “obrigatoriamente”. Além do que, não trouxe novidades, pois não alterou em nada o que já havia sido expresso no texto constitucional quase dez anos antes: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso III) (BRASIL, 1988, não paginado).

Além disso, destaca-se o conceito do alunado da educação especial, pois a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) menciona portadores de deficiência e a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) menciona educandos portadores de necessidades especiais. Verifica-se uma continuidade do que já havia sido expresso na Declaração de Salamanca que abrange todos aqueles com dificuldades de aprendizagem, não só pessoas com deficiência. Porém, neste ponto também a lei não esclarece a definição do alunado da

educação especial, com definição imprecisa ou divergente em outros documentos como: a Política Nacional de Educação Especial classifica o alunado da educação especial como: os portadores de deficiência (mental, visual, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994); o Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/01 afirma que os portadores de necessidades educacionais especiais são as pessoas com necessidades especiais na aprendizagem, cuja origem está na deficiência física, sensorial, mental ou múltipla ou em características como altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001b); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conceitua como alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008), esse conceito vem a ser ratificado no § 1º do Art. 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências: “§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011a, não paginado). Essa é a definição mais recente e que, portanto, será adotada neste estudo.

Sobre o apoio especializado, a LDBEN nº 9.394/96 afirma no § 1º do Art. 58: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2010b, p. 43).

A expressão “quando necessário” embora aparentemente simples, não deveria estar inserida neste documento, pois a partir do momento em que a mesma aparece entre vírgulas, interpõe-se entre o desejável e o real, entre o querer e a ação, por meio de uma condicionalidade que deveria ser obrigatoriedade. O “quando necessário” é a materialização escrita da inércia de um Estado que se torna cada vez mais mínimo. É a assunção por parte dos representantes legais do governo de que o apoio especializado não é necessário, portanto, não é prioridade. Fato comprovado na realidade das escolas públicas, que precisam efetivar a inclusão escolar sem o básico garantido para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

A expressão quando necessário é muito preocupante, pois deixa em aberto uma questão que é inerente à própria condição desse alunado. Exatamente pelas peculiaridades da clientela da educação especial, é necessário que haja oferta permanente de serviços de apoio especializados na escola regular para que esse alunado possa se incluir na escola. Entendo que os alunos deficientes precisam de condições efetivas e especiais para atender às suas necessidades educativas especiais. Caso contrário, onde estaria o “especial” da educação? Isso implica

condições criadas e asseguradas socialmente por meio da organização do trabalho pedagógico (CAIADO, 2003, p. 23).

A LDBEN nº 9.394/96 afirma no § 2º do Art. 58: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2010b, p.44). Neste parágrafo merece destacar a expressão “em função das condições específicas dos alunos”, pois a sua ‘integração’ fica condicionada à sua própria condição de usufruir deste direito.

De maneira sutil verifica-se o princípio liberal meritocrático na redação da lei, ao transferir para o aluno uma condição como pré-requisito de sua integração na escola de ensino regular. O direito de acesso aos mesmos serviços educacionais disponíveis para os alunos sem deficiência fica condicionado às condições específicas dos alunos.

Como um direito social, não seria o inverso? O Estado tem o dever de criar condições para que todas as crianças e jovens em idade escolar tenham acesso à escola e permaneçam nela. Seria inconstitucional não reafirmar a integração do aluno deficiente como um direito, porém foi possível reafirmar deixando essa responsabilidade não para o poder público. Assim, a possibilidade da integração nas classes comuns de ensino regular é dada, exclusivamente, em razão das condições específicas dos alunos (CAIADO, 2003, p. 24-25).

O inciso IV do artigo 59 da LDBEN nº 9.394/96 reafirma o que já havia sido expresso no documento Declaração de Salamanca sobre a preparação para a vida adulta e inserção no mercado de trabalho.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...] 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 (BRASIL, 2010b, p. 44).

Saviani (1998, p. 3) afirma que “a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o Plano Nacional de Educação” (PNE), pois estabelece metas e estratégias para a educação dentro das prioridades elencadas pelo governo, sendo, portanto um guia para as políticas públicas em educação.

O PNE é fundamentado na legislação brasileira. A Constituição Federal (art. 214) afirma:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade de ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988, não paginado).

A LDBEN nº 9.394/96, no art. 87 § 1º reafirma: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 2010b, p. 58).

Assim como a LDBEN nº 9.394/96, o PNE aprovado pela Lei 10.172 de 11 de janeiro de 2001 resultou de duas propostas apresentadas à Câmara: uma proposta da oposição e outra encaminhada pelo MEC, construída com base em ampla discussão popular e democrática (CAIADO, 2003).

O PNE aprovado no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso estabeleceu objetivos e metas para vigorar entre 2001 a 2010. Apresentava 295 metas e um diagnóstico complexo. Muitas dessas metas não eram mensuráveis, o que dificultou seu acompanhamento (PAGANOTTI; RATIER, 2011).

No que se refere especificamente à área da educação especial:

Coerente com a diretriz de se estabelecerem parcerias entre Estado e sociedade civil, os objetivos e metas afirmam a necessidade de parcerias nas áreas de: estimulação precoce (meta 1), atendimento à deficiência severa (meta 6), criação de material didático para deficientes visuais (meta 9), ensino da língua brasileira de sinais (Libras) (meta 11), fornecimento e uso de equipamentos de informática (meta 14), qualificação profissional e colocação no mercado de trabalho (meta 17) (CAIADO, 2003, p. 29).

Como já exposto anteriormente, o tipo de governo que se consolidou com Fernando Henrique Cardoso, priorizou adequar o país às exigências da nova ordem econômica mundial, por meio de um Estado Mínimo, dentre as principais medidas adotadas destaca-se o incentivo às parcerias entre Estado e sociedade civil.

Saviani (1998, p. 87) ao analisar o Plano Nacional de Educação (2001-2010) ressaltou o posicionamento mínimo do Estado percebido, através do enfoque em seu papel apenas como colaborador na maioria das metas. As metas que cabem prioritariamente à União “se restringem, via de regra, a atividades como elaboração de documentos, definição de diretrizes, estabelecimento de normas e organização de sistemas de informações”.

As análises do contexto político-econômico brasileiro demonstram que a educação especial vem sendo concebida como responsabilidade da sociedade civil (CAIADO, 2003).

O novo Plano Nacional de Educação decorrente do Projeto de Lei nº 8.035/2010 correspondente ao decênio 2011-2020, elaborado a partir das demandas da Conferência Nacional de Educação (Conae) trouxe como proposta apenas 20 metas, a grande maioria

quantificável por estatística, sucinto em relação ao anterior PNE (2001-2010) com 295 metas (PAGANOTTI; RATIER, 2011).

Convém destacar a meta 4 sobre educação especial do PNE (2011-2020):

Trata-se de universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino, aprofundando a política de educação inclusiva prevista na LDB (BRASIL, 2012, p. 32).

Essa meta demonstra o compromisso assumido pelo Estado por meio do PNE com a efetivação de uma educação inclusiva, com ênfase no público-alvo da educação especial. Demonstra um avanço significativo no que se refere à efetivação do direito a uma educação inclusiva para alunos com deficiência na rede regular de ensino. Avanço consubstanciado na letra da lei ao retirar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” presente tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB N° 9.394/96. No entanto, em 25 de junho de 2014 o Projeto de Lei nº 8.035/2010 foi transformado na Lei Ordinária nº 13.005/14 que institui o Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024). Nesta lei, a meta 4 citada anteriormente foi modificada após uma série de polêmicas em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede regular” que é a expressão adotada pela LDBEN 9.394/96 e pela Constituição de 1988. No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva “na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão ‘preferencialmente’ ” (BRASIL, 2014, p. 22).

Convém destacar a meta 4 sobre educação especial do PNE (2014-2024):

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 54).

Diante deste embate político, ao adotar a expressão “preferencialmente” o PNE ratifica o que neste item já vem sendo exposto como marca da legislação brasileira: continuidade de contradições e ambiguidades no que se refere à educação especial. Após meio século, desde a primeira LDBEN 4.024/61 quando também se utilizou o termo “no que for possível” permanece a mesma expressão “preferencialmente” adotada na LDBEN nº 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988. Assim, o país por meio do PNE (2014-2024) propõe como meta a ser alcançada até 2024, o que já havia sido estabelecido há mais de 50 anos. Isso comprova os sinais de persistências com um sistema legal contraditório. Além de destacar como característica histórica da legislação educacional a persistência da contraditoriedade na própria lei, há de se ressaltar o retrocesso nas políticas de inclusão que vem ocorrendo, em

especial a partir mudança da meta 4 do PNE (2011-2020). Diante disso, o conflito entre a exclusão e a inclusão permanece inalterado na própria letra da lei.

Embora, como já afirmado anteriormente, o debate sobre a inclusão escolar tenha se fortalecido no mundo e, mais especificamente, no Brasil em meados da década de 90, concorda-se com Carvalho e Moraes (2015, p. 251) ao afirmarem que:

A Educação Inclusiva como diretriz para a Educação Especial é relativamente recente no Brasil. Até os anos iniciais da década de 2000, os encaminhamentos do governo federal para a inserção incondicional de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aula, junto aos demais alunos, mantinham certa ambiguidade, como podemos ilustrar com o exemplo da LDB ‘ a educação deveria ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, mas se as condições do aluno não permitissem a sua integração nas classes comuns, poderiam ser criadas classes ou escolas especiais’.

Assim, a inclusão foi se fortalecendo desde anos iniciais da década de 2000 e, mais fortemente, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CARVALHO; MORAES, 2015). Além da Política anteriormente citada, pode-se destacar, dentre outras: a Lei 10.098/2000 que institui Normas e Critérios para a Promoção de Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto 5.296/2004; a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência - Decreto 6. 949, de 25 de agosto de 2009; Plano Viver sem Limites, lançado por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011; nesta mesma data o Decreto 7.611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011a); a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 que trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a).

Diante da base legal anteriormente citada verifica-se que as políticas de educação inclusiva têm alcançado espaços cada vez maiores e mais significativos no conjunto de leis educacionais brasileiras, engendrando impactos escolares surpreendentes.

Em 2007, dos 654,6 mil alunos matriculados na educação especial, 348,4 mil estavam em classes especiais e escolas exclusivas⁴ e 306,1 mil alunos em classes comuns (alunos incluídos). Diante disso, nota-se que no ano de 2007 o número de matrículas em escolas exclusivas, ainda, é maior que o número de matrículas em escolas inclusivas. A exclusão ainda prevalece sobre a inclusão. No entanto, em 2008 percebe-se uma inversão nas estatísticas se comparados o número de matrículas. Verifica-se que o número de matrículas em escolas exclusivas é menor que o número de matrículas em escolas inclusivas: do total de

⁴ Mantém-se o termo escolas exclusivas utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para conservar a escrita tal como se encontra no texto de origem.

695,6 mil alunos em educação especial, 319,9 mil estavam em classes especiais e escolas exclusivas e 375,7 mil em escolas regulares inclusivas. Nos anos seguintes, verifica-se que o número de matrículas em educação especial subiu de 654,6 mil em 2007 para 843,3 mil em 2013. Desse total, apenas 194,4 mil estavam em escolas exclusivas e 648,9 mil em escolas regulares (alunos incluídos) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014).

Esses dados estatísticos demonstram um crescente aumento no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular e um decréscimo no número de matrículas em escolas segregadas. Assim, quantitativamente em 2013 a inclusão prevalece sobre a exclusão. Diante deste quadro político-educacional de profundas conquistas do movimento em defesa da educação inclusiva em escolas de ensino regular são compreendidas as manifestações desencadeadas no país, a partir da aprovação do PNE (2014-2024), especialmente no que se refere à meta 4 com a manutenção da expressão “preferencialmente” que havia sido retirada no Projeto de Lei do PNE (2011-2020), conforme já citado anteriormente. O país encontra-se diante de um quadro profundo de choque de interesses em que a exclusão a partir do já legalmente ultrapassado paradigma da segregação intenta inserir-se novamente nas metas e estratégias políticas para as próximas décadas. Em meio aos sinais de avanços legais o Brasil sinaliza um retrocesso histórico. São inegáveis as conquistas legais na área da educação inclusiva. Em contrapartida, mesmo diante dos avanços percebem-se os sinais de contraditoriedades, ambiguidades e retrocessos legais, pois a história da educação especial na perspectiva da inclusão se faz no conflito inerente à própria história humana. “E aqui cabe o conceito de conflito, a reflexão sobre a ação do homem na construção da história” (CAIADO, 2003, p. 31).

A breve análise histórica realizada neste item revela que, de fato, a educação especial esteve na pauta das discussões políticas e educacionais ou no cerne dos principais movimentos nacionais apenas quando esta se faz necessária para os segmentos dominantes da sociedade. Embora, o percurso histórico da educação no Brasil revele que, desde os primórdios, a educação das pessoas com deficiência foi silenciada, esquecida ou secundarizada, não ocupando papel central nas principais políticas educacionais do país, ou, nos pouquíssimos momentos em que se fez presente, foi para responder às demandas políticas, econômicas e sociais de uma determinada época. Porém, ressalta-se que a educação das pessoas com deficiência no Brasil vem caminhando paulatinamente ao longo da história da educação brasileira da exclusão absoluta à inclusão, pelo menos enquanto movimento político.

Não se pode negar que o movimento de inclusão trouxe visibilidade para a pessoa deficiente, uma vez que sua condição ganhou mais espaço no debate acadêmico e no debate público. [...] Na legislação atual, a pessoa deficiente ganhou o status de cidadã. Hoje, olha-se para ela como alguém com direitos e capacidade. Resta o movimento social avançar ao patamar da conquista desses direitos (CAIADO, 2003, p. 30-31).

Considerando o que já foi afirmado anteriormente sobre a construção da história a partir do choque de conflito, embora aqui neste item vai sendo desvelada a “proposta da educação para todos, a escola inclusiva, como mais uma proposta que favorece, cria e mantém as condições gerais de produção capitalista”, segundo Caiado (2003, p. 31), a partir da compreensão de que no sistema capitalista “os estabelecimentos de ensino estão destinados à formação das novas gerações de trabalhadores”, de acordo com Bernardo (1991, p. 159), esses mesmos estabelecimentos de ensino encerram lutas e conflitos (CAIADO, 2003).

Porque dentro da escola há conflito, há educadores que lutam, individual e/ou coletivamente, por uma proposta educacional crítica e politicamente comprometida com uma sociedade justa e solidária, sem exploração do trabalho. E, também, há conflito fora da escola; assumindo-se que o conflito é o elemento estruturante das relações sociais entre capitalistas e trabalhadores, conflitos enquanto lutas coletivas e individuais relevadas em revolta e resistência dos trabalhadores (CAIADO, 2003, p. 31).

A história da educação especial brasileira mostra uma história de luta, de exclusão intensa, de descaso. Não sendo mais admissível que ainda em pleno século XXI, permaneça o mesmo quadro de desigualdades e exclusões escamoteado pelos discursos políticos da educação inclusiva tão amplamente disseminados.

2.2 Integração escolar e inclusão escolar

As discussões desenvolvidas no contexto de defesa de uma educação inclusiva implicam, preliminarmente, que sejam retomadas algumas questões centrais no que se refere à distinção entre integração e inclusão, pois os dois vocábulos “integração e inclusão, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes” (MANTOAN, 2003, p. 21).

Assim, considera-se indispensável partir da diferenciação destes termos como um “bom começo para esclarecer o processo de transformação das escolas de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino” (MANTOAN, 2003, p. 26).

Para Mantoan (2003), a distorção ou redução de uma ideia, seja pela falta de conhecimento ou equívocos, cuja gênese encontra-se na falta de consenso acerca da mesma,

tende a desviar dos desafios de uma mudança efetiva de práticas. É exatamente isso que tem ocorrido com a tendência à indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar.

Considerando a importância da diferenciação entre integrar e incluir, abordam-se neste item as principais ideias acerca deste assunto. A análise histórica das relações estabelecidas entre a sociedade e a educação das pessoas com deficiência vêm sendo desenvolvida por vários estudiosos da área. No entanto, aqui nesta pesquisa destacam-se os estudos de Pereira (1980), Mantoan (2003), Aranha (2005), Mendes (2006), Carvalho (2007) e Sasaki (2014). A compreensão da maneira de educar as pessoas com deficiência está relacionada às variações históricas e culturais que perpassam os discursos sociais. Assim, inúmeros são os paradigmas que orientam as ações educacionais na área da educação especial.

Percebe-se a constituição de “dois caminhos relacionados à chamada perspectiva inclusiva ao alunado da Educação Especial, ou seja, o ensino comum e o ensino especial, o que vem gerando polêmicas e incertezas” (SALLES, 2013, p. 15). O grupo defensor do ensino comum, formado por profissionais da educação e pais que acreditam ser possível a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum, desde que garantidos os direitos à diferença e à efetivação de uma escolarização de qualidade. O grupo que defende o ensino especial, que resiste à inserção dos alunos com deficiência, sobretudo dos mais comprometidos no ensino regular, pois acreditam que a educação desses alunos deva se efetivar em classes ou escolas especiais como serviços substitutivos ao ensino regular. (SALLES, 2013; BRASIL, 2014). Assim como há quem defenda a inclusão escolar, há pais de alunos sem deficiência, que não admitem a inclusão por concluírem, equivocadamente, que a inserção de alunos com deficiência em sala de aula de ensino regular diminui a qualidade do ensino e prejudicam os alunos sem deficiência (MANTOAN, 2003). Também, há professores do ensino regular que se opõem à inclusão por se considerarem incompetentes para atender às diferenças e vencer os desafios decorrentes da inserção de alunos com deficiência nas salas de aula (MITTLER, 2003).

Além disso, a discussão desenvolvida acerca da integração e da inclusão tem gerado inúmeras e infundáveis polêmicas, ocasionando desconforto em professores, representantes da Apae e demais instituições filantrópicas, profissionais da área da saúde, que atendem pessoas com deficiência e pais, pois, muitas são as interpretações usadas em torno do processo de integração escolar:

O uso do vocábulo ‘integração’ refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em

classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p. 22).

Aranha (2005) ao analisar a história da educação brasileira destaca a passagem por três paradigmas: **institucionalização, de serviços e de suporte**. Segundo a autora:

Entende-se por paradigma o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, observa-se que o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado Paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2005, p. 13).

O **paradigma da institucionalização** caracterizou-se pela inserção das pessoas com deficiência em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, geralmente distantes de suas famílias e se constituíam mais num processo de confinamento, em vez de locais para desenvolvimento dessas pessoas (ARANHA, 2005).

Na década de 1960, com o acirramento dos debates sobre a garantia dos direitos humanos, passa-se a criticar esse paradigma e dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização. “O princípio⁵ da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida.” (MENDES, 2006, p. 389).

As necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência passaram a fazer parte das principais pautas de negociações nas agendas, que tratam da educação para todos, impulsionando uma intensa ressignificação e reestruturação das escolas, de modo a atender a todos os alunos. Intensificaram as críticas às formas discriminatórias e segregacionistas de manter os alunos com deficiência em espaços reservados unicamente para eles – Institucionalização (ARANHA, 2005), longe dos espaços frequentados pelas pessoas “normais”.

Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação (MANTOAN, 2003, p. 22).

Esse princípio da normalização tinha como fundamento a defesa de que todas as pessoas com deficiência teriam o direito inalienável de usufruir de todas as formas e estilos de vida comum aos sujeitos de sua própria cultura (MENDES, 2006). Fortificou-se a defesa da matrícula de pessoas com deficiência nas escolas comuns.

A instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível. Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da

⁵ Utiliza-se aqui o termo princípio e não paradigma por tratar-se de uma citação, assim optou-se por conservar a escrita do autor tal como se encontra no texto de origem.

filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970 (MENDES, 2006, p. 389).

Diante do distanciamento do paradigma da institucionalização e da defesa do princípio da normalização, estabelece-se o processo de integração que consistia em “normalizar” a pessoa com deficiência. A partir desse princípio, ultrapassa-se o Paradigma da Institucionalização e se institui o **Paradigma de Serviços**, que se caracteriza pela oferta de serviços às pessoas com deficiência, de modo a viabilizar as modificações, que as tornassem o mais “normal” possível (ARANHA, 2005).

Pereira (1980) afirma que na década de 70 esse princípio de normalização foi discutido. Aceito, rejeitado, gerou uma série de interpretações errôneas e nem sempre adequadas. Para clarificar o conceito de normalização, a autora menciona Mikkelsen (1978 apud PEREIRA, 1980, p. 11) ao ratificar que:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive.

Aranha (2005) ressalta-se que o Paradigma de Serviços desenvolve-se no contexto do princípio da normalização e da integração, pois objetiva “ofertar” serviços à pessoa com deficiência. Para isso, defende a “integração” da pessoa com deficiência à sociedade, e mais especificamente, à escola, visando à diminuição de suas diferenças e sua equiparação aos demais membros da sociedade considerados “normais”.

No que se refere ao conceito de integração destaca-se:

A integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade. A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa deficiente em relação à maioria da população, através da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social (SASSAKI, 2014, p. 4).

Apesar das inúmeras críticas à integração escolar, Sasaki (2014) ressalta como mérito o forte apelo contra a exclusão e segregação de pessoas com deficiência. Assim, esforços são despendidos, no sentido de aproximar a pessoa com deficiência e a escola comum, embora a responsabilidade seja colocada sobre a pessoa com deficiência.

No entanto, ressalta-se que a integração trata-se de uma “concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2003, p. 23). Por isso, Aranha (2005) afirma que a integração surge dentro do paradigma de serviços,

que se caracteriza pela oferta de serviços. O aluno com deficiência é integrado à uma estrutura educacional, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino especial em todos os tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros (MANTOAN, 2003).

Percebe-se que a forma como as pessoas com deficiência são tratadas varia ao longo das décadas, conforme a predominância de paradigmas educacionais em determinado contexto histórico. Assim, Sasaki (2014) ao analisar a história da atenção educacional para a pessoa com deficiência, destaca as seguintes fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Na **fase de exclusão** nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, pois eram consideradas indignas de educação escolar. Na **fase de segregação institucional**, que corresponde ao paradigma da institucionalização proposto por Aranha (2005), as pessoas com deficiência eram segregadas em espaços educacionais especialmente preparados para a sua educação. À margem da sociedade, recebiam atendimento em instituições especiais, muitas vezes hospitais e residências eram também utilizados como locais de educação especial. As famílias se uniram para criar escolas especiais motivadas pelas duras circunstâncias de isolamento, pela absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens com deficiência. Na **fase de integração**, que corresponde ao paradigma de serviços proposto pela autora, crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos. E, na **fase de inclusão** ou paradigma de suporte conforme a pesquisadora, todas as pessoas são incluídas nas classes comuns. Sasaki (2014) cita que os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.

Na tentativa de superar a total exclusão a que estavam submetidas as pessoas com deficiência, esforços foram dispensados para que as mesmas tivessem o direito à educação, constitucionalmente garantido, assegurado de fato. “O movimento pela integração sempre se referiu aos processos relacionais, com reciprocidade nas interações entre deficientes e não deficientes.” (CARVALHO, 2007, p. 28). Por isso, há que se admitir as mudanças significativas engendradas pelo movimento da integração, pois resultaram em impulso primordial à posterior inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns.

A integração era incentivada nas instituições escolares em suas diversas formas, desde a proximidade física até a integração nas classes comuns. Quando a crianças com

deficiência atingia o nível satisfatório do processo de integração, entendia-se que teria alcançado a corrente principal (*mainstream*), ou a normalização, ao se tornar o mais semelhante possível as pessoas “normais” (CARVALHO, 2007).

As críticas mais comuns feitas à integração consistem em que nesse processo é a criança quem sozinha deve esforçar-se para se adequar à instituição escolar. “A promoção do aluno de um ambiente mais restritivo para outro, menos restritivo, dependia dos progressos da criança, responsável solitária por seus êxitos e fracassos.” (CARVALHO, 2007, p. 29).

Sasaki (2014) analisando a essência da integração, afirma que a criação e implementação de soluções para as barreiras atitudinais, arquitetônicas e programáticas presentes na escola ocorriam e, ainda, ocorrem de três formas: a) pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum; b) pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar e conviver com pessoas sem deficiência; c) pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum.

Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos não deixa de ser segregativa, pois não satisfaz plenamente os direitos das pessoas com deficiência. A escola pouco faz, apenas aceita receber estas pessoas desde que as mesmas sejam capazes de se adaptar à realidade já instituída nas escolas (SASSAKI, 2014).

Apesar das inúmeras críticas à integração escolar, Sasaki (2014) ressalta como mérito o forte apelo contra a exclusão e segregação de pessoas com deficiência. Assim, esforços são despendidos no sentido de aproximar a pessoa com deficiência e a escola comum, embora a responsabilidade seja colocada sobre a pessoa com deficiência.

No entanto, também o princípio da normalização e a integração começaram a perder forças, a partir de intensas críticas e passa-se a defender que não é só o aluno com deficiência, que tem que se adaptar à escola, mas cabe à sociedade, à escola, reorganizarem-se de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais (ARANHA, 2005).

Com essas críticas, a integração passa a ser substituída pela defesa da inclusão. Diferentemente da integração, que implica na adaptação do aluno com deficiência às

estruturas gerais da escola, a inclusão prevê a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais visando à equiparação de oportunidades (COSTA, 2007).

Sob forte influência da Unesco, especialmente em documentos como a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e Declaração de Salamanca, disseminou-se a proposta da inclusão fundamentada no consenso de que todas as crianças têm o direito a ser educadas em escolas integradoras, independentemente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais. “A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades educacionais especiais se ajuste à escola (integração).” (PACHECO, 2007, p. 15).

Embora, a defesa da inclusão escolar tenha se fortalecido na década de 90 encontrando consolidação nos anos subsequentes:

Ao mesmo tempo, são poucas as experiências em que se desenvolvem os recursos docentes e técnicos, e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão. Com isso, tem despencado sobre a escola comum uma avalanche de crianças que apresentam condições psíquicas, funcionais e de aprendizagem que os docentes não têm experiência nem condições de sustentar, sem contar ao mesmo tempo com o apoio adaptativo necessário (JERUSALINSK; PÁEZ, 2000, p. 121-122).

O movimento da educação inclusiva surgiu como resposta aos equívocos originários de práticas sociais discriminatórias (JERUSALINSK; PÁEZ, 2000). A partir das reivindicações sociais pela garantia de educação para todos foram sendo consolidadas críticas à maneira como as crianças adentravam nas escolas por uma via segregacionista, isolando-as em espaços reservados unicamente para elas - o Paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2005). Essa maneira de categorização é fortemente criticada por engendrar exclusão nos espaços escolares.

A escola dentro de um contexto de uma sociedade informacional e movida por redes cada vez mais complexas de relações, não tem como persistir com uma inserção parcial em que alunos com deficiência são “forçados” a mudar para se adaptarem às exigências da escola.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 24).

Não há como permanecer inerte frente às mudanças sociais e culturais que tem impactado a sociedade contemporânea nos dias hodiernos. “O mundo gira e, nestas voltas, vai mudando, e nestas mutações, ora drásticas ora nem tanto, vamos também nos envolvendo

e convivendo com o novo, mesmo que não apercebamos disso” (MANTOAN, 2003, p. 13). Neste sentido, a vida em sociedade segue sempre orientada por paradigmas.

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podiam ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar (MANTOAN, 2003, p. 14).

Logo, uma crise de paradigmas é uma crise de concepção (MANTOAN, 2003). Exatamente o que acontece desde meados da década de 90 quando passou-se a repensar as concepções educacionais que norteavam a educação de pessoas com deficiência, passando-se a criticar a exclusão social e educacional a que estavam submetidas e a defender a inclusão escolar.

O termo “educação inclusiva cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos nas escolas [...]. Como resposta à diversidade de alunos, a educação inclusiva tornou-se uma política aceita internacionalmente.” (PACHECO, 2007, p. 14-15).

Discutir a inclusão escolar suscita necessários esclarecimentos sobre as dimensões éticas, que norteiam as ações na direção de uma escola para todos, segundo Mantoan (2003), pois, encontram-se geralmente ações movidas por dimensões éticas conservadoras como a tolerância e o respeito. No entanto, incluir pessoas com deficiência no ensino regular implica reconhecer e valorizar suas diferenças, assumindo as identidades plurais e não apenas tolerar e respeitar.

A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (MANTOAN, 2003, p. 30).

A tolerância e o respeito em suas dimensões éticas conservadoras quando direcionam as ações para a efetivação de uma educação inclusiva contribuem para a compreensão das “deficiências como ‘fixadas’ no indivíduo, como se fossem marcas indelévels, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois se pensa que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das especificações estáticas.” (MANTOAN, 2003, p. 30).

A defesa da inclusão escolar pressupõe a necessidade de se repensar as ações éticas nas escolas, considerando que incluir ultrapassa tolerar e respeitar compreende o

convívio com as diferenças que contemple a subjetividade, a identidade, embora no coletivo da sala de aula.

A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada (MANTOAN, 2003, p. 31).

Dentro desse contexto que surge o Paradigma de Suporte, que passa pela “disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade.” (ARANHA, 2005, p. 21). Assim, o Paradigma de Suporte, proposto pela autora está dentro do contexto de defesa do processo de inclusão, proposto pela sociedade como meio de superar mecanismos segregacionistas históricos.

2.3 O processo de inclusão de alunos com deficiência visual

A inclusão escolar está no cerne dos principais debates políticos, acadêmicos e sociais, constituindo-se temática preferida quando se discute a promoção de direitos educacionais. No entanto, há falta de articulação entre o que está prescrito nas leis e literatura especializada e o que acontece na prática, pois, muitas são as barreiras interpostas. No entanto, acerca destas barreiras, ainda não há um consenso entre os pesquisadores, sendo que para alguns a ênfase é a “boa vontade do professor”, conforme descrito por Mantoan (2001), ao afirmar a importância da boa vontade e interesse do professor em viabilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência em sala de aula do ensino regular.

Para Jerusalinsk e Páez (2000), Kupfer e Petri (2000) e Skliar (2001), a educação inclusiva não se reduz à “boa vontade do professor”, mas envolve uma gama de outros fatores relacionados. Kupfer e Petri (2000) inclusive faz críticas à defesa e propagação da educação inclusiva “a qualquer custo”. Interessante ressaltar que a autora destaca a necessidade da adoção de medidas, que facilitem a viabilização das políticas inclusivas, pois do contrário se pagará um alto preço, principalmente, no que se refere à saúde mental do professor, que sem condições de propiciar, sozinho, a inclusão escolar, o professor acaba solicitando afastamento médico.

Nesse cenário, muito frequentemente, percebe-se a propagação de discursos sociopolíticos, a partir de um imaginário coletivo, que evidencia as demandas impostas aos professores, desconsiderando-se todas as outras dimensões. O professor é posto como o super-

herói, sendo capaz de sozinho promover a inclusão escolar. Essa ideia advém do velho consenso popular, que teima em difundir a educação como a panaceia para todos os males, e o professor como o protagonista desse ato heroico. Esse discurso é altamente reducionista e vem escamotear a verdadeira raiz das grandes mazelas sociais, as bases estruturais resultantes do desenvolvimento da sociedade neoliberal (LOMBARDI, 2006).

Reduz tudo a um aspecto, ideologicamente escamoteando que sem uma profunda transformação econômica, política e social, pouco avançaremos na resolução dos graves problemas gestados pelo próprio desenvolvimento da sociedade burguesa – como a miséria, as guerras, a destruição do meio ambiente, o desemprego estrutural e outros (LOMBARDI, 2006, p. 4).

Com isso, o que se pretende evidenciar é que a consolidação de uma educação inclusiva perpassa pelo desvelamento de discursos hegemônicos, que reduzem os fatores determinantes desse processo ao papel docente, secundarizando outras dificuldades, que também precisam ser analisadas como infraestrutura inadequada com poucos recursos materiais e financeiros; desproporcionalidade entre o número de alunos e de professores em classe; formação inadequada de professores (LOMBARDI, 2006).

Assim, é necessário investimento na qualidade da educação, priorizando políticas de valorização dos profissionais da educação com incentivo à adequada formação de professores e essa formação os capacite no estabelecimento de estratégias eficazes para a garantia desta inclusão, visando perceber os alunos em suas singularidades tendo em vista o desenvolvimento, satisfação pessoal e inserção social de todos como cidadãos.

A partir do banco de dados científicos eletrônicos (Universidade de São Paulo, *Web of Science*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD) destacam-se neste item, pesquisas que abordam as percepções dos professores sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência; sobre os sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência; sobre queixas e relatos de casos de professores dentro do contexto da inclusão escolar, bem como pesquisas, que revelam as dificuldades no processo de escolarização de pessoas com deficiência visual, demonstrando que apesar da universalização da educação e democratização do acesso ao ensino regular das pessoas com deficiência visual, ainda há inúmeras barreiras à efetiva aprendizagem mediante a incorporação da cultura. Dentre os dificultadores, destacam-se a carência de material didático em braile; ausência de adaptações curriculares; falta de capacitação dos professores para atuar junto ao aluno com deficiência visual, com acesso aos conhecimentos de materiais adaptados, apoiadores para servirem de base para organização de estratégias de ensino; acesso aos subsídios teóricos necessários ao aprofundamento do conhecimento específico da área da deficiência visual; a não existência de trabalhos

cooperativos em sala e a presença de barreiras à aprendizagem e à participação (RODRIGUES, 2006; PRIOSTE, 2006; COSTA, 2007; SANTOS, 2007; BRIANT, 2008; REGANHAN; MANZINI, 2009; SILVEIRA, 2010; PIRES, 2010; MARTINS, 2011; OLIVA, 2011; BECKERS; PEREIRA; TROGELLO, 2014).

Beckers, Pereira e Trogello (2014) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de analisar como acontece o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos astronômicos em turmas que possuem alunos deficientes visuais inclusos⁶. Para o alcance desse objetivo foram entrevistados professores de séries iniciais do Ensino Fundamental. As análises demonstraram que o ensino de Astronomia praticado pelos professores privilegiou uma linguagem audiovisual, o que pode desfavorecer a participação dos deficientes visuais.

“O ensino de Astronomia voltado para alunos com necessidades educacionais especiais deve acontecer de forma a envolver de modo inclusivo o participante no processo de ensino aprendizagem.” (BECKERS; PEREIRA; TROGELLO, 2014, p. 127). Diante disso, o ensino para alunos com deficiência visual exige a adoção de recursos e estratégias de ensino, que privilegiem os outros sentidos compensatórios da visão.

Mediante pesquisa exploratória e qualitativa, Briant (2008) objetivou discutir as estratégias utilizadas pelos professores de ensino fundamental para a inclusão de crianças com deficiência na escola regular. Para isso, realizou entrevistas individuais e coletivas com onze professores de escolas públicas da Zona Oeste do município de São Paulo, com no mínimo um ano de experiência no trabalho de inclusão escolar, e outros agentes da comunidade escolar, como um coordenador pedagógico e um representante do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) da Região do Butantã.

Segundo Briant (2008), sua proposta, como Terapeuta Educacional, de conhecer as estratégias utilizadas pelos professores parte da necessidade de uma interlocução, de um reconhecimento do saber do outro que, em sua prática cotidiana, tem contato com os alunos em uma sala de aula heterogênea. Os resultados suscitaram as seguintes temáticas: a hierarquia no sistema educacional de ensino e a imposição de programas; os sentidos e imaginários do professor sobre a deficiência; a angústia do professor com relação ao trabalho com inclusão de alunos com deficiência; a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas; a formação de rede de apoio na escola; trabalho da escola com as famílias dos alunos; a

⁶ Optou-se por manter a expressão usada pelos autores Beckers, Pereira e Trogello (2014): alunos deficiente visuais inclusos, por tratar-se de uma referência a uma pesquisa realizada pelos mesmos, devendo, portanto, respeitar as informações adquiridas de forma integral, embora em nosso trabalho tenhamos optado por usar a nomenclatura alunos com deficiência visual inseridos ou incluídos, em vez de inclusos, diante das inúmeras divergências envolvendo as regras gramaticais do particípio do verbo incluir.

formação do professor e as conquistas dos professores na efetivação/desenvolvimento do processo de inclusão.

A análise dos dados coletados revelou um discurso centrado na incapacidade da criança, enfatizando os possíveis limites ou condições que a deficiência impunha à criança e não nas inúmeras possibilidades que a mesma apresenta, pois há a dificuldade em perceber os alunos com potencial de aprendizagem. Observou-se, também, pouca utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas (BRIANT, 2008).

Briante (2008), ainda, ressaltou a existência de estratégias, como a organização dos alunos em dupla e a adaptação de alguns materiais, porém pouco suficientes. Além disso, verificou a diferença do trabalho quando os professores tinham o acompanhamento do coordenador pedagógico e sala de apoio à inclusão na escola, pois, o coordenador pedagógico foi citado em várias entrevistas como um elemento-chave para apoiar o trabalho do professor em sala de aula.

Costa (2007) realizou uma pesquisa para investigar os sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva. Foram entrevistados dez professores de escolas públicas de Ensino Fundamental, que lecionavam em classes com inclusão de alunos com deficiência. Os resultados submetidos à análise de conteúdo revelaram que o sentimento mais assíduo foi o sentir-se desafiado frente à inclusão dos alunos com deficiência em classes com alunos sem deficiência. Apontaram outros dificultadores, como a falta de preparo adequado, frustração e insegurança frente à inclusão, solidão, ansiedade, angústia. A autora ressaltou que esses sentimentos podem predominar entre os participantes, devido às dificuldades destacadas, tais como falta de recursos e às relacionadas à metodologia de ensino.

Costa (2007) destacou que tais dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva. Assim sugeriu: implementação de políticas públicas preocupadas com as condições de trabalho dos professores, redefinição dos modelos de formação dos professores, e para toda a equipe escolar, criação de espaços para que os professores possam trabalhar fatores afetivos, além de planejar espaços para a colaboração e garantia de momentos de reflexão dos professores sobre suas práticas e que avaliem suas ações, com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando, princípio da educação inclusiva.

Martins (2011) desenvolveu um estudo com foco na visão de licenciados sobre a sua formação inicial, com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. A autora toma o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Natal, evidenciando que,

nos últimos anos, têm crescido o número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para a Educação Especial. Os alunos, além de reconhecerem a importância dos estudos empreendidos no âmbito dessas disciplina(s) para a sua vida profissional, sugere, entre outros aspectos, a ampliação da carga horária a ela(s) destinada, a oferta de outras disciplinas na área, a inserção de atividades que proporcionem maior correlação entre teoria e prática, bem como de conteúdos em outras matérias do curso.

Já se reconhece que tratar questões relativas ao ensino de pessoas com necessidades especiais – entre as quais aquelas que apresentam deficiências – durante a formação inicial dos educadores, eliminaria muitas barreiras que impedem a inclusão à escola regular. Assim é importante que todos os professores tenham conhecimentos sobre as necessidades especiais dos seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos (MARTINS, 2011, p. 53).

Objetivando compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual que frequenta classe regular, assim como, preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola, Oliva (2011) realizou um estudo de caso em uma escola regular particular de uma cidade de médio porte do interior paulista, subsidiado pelo referencial teórico teoria crítica da sociedade. Foram realizadas observações em sala de aula e no recreio, entrevista com uma aluna com deficiência visual, entrevista com professores e coordenadores da escola e aplicação do sociograma em uma sala de aula da 8ª série/9º ano. A técnica para análise dos dados foi a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial.

Os resultados revelaram que no cotidiano da escola da aluna com deficiência visual há situações tanto de inclusão quanto de exclusão. Constatou que a interação com colegas, em especial durante o recreio, é satisfatória. No entanto, sua aprendizagem em sala de aula é parcialmente negligenciada pela ausência de adaptações curriculares para a acessibilidade ao conteúdo, o que constitui uma barreira à incorporação da cultura pela aluna. A não existência de trabalhos cooperativos em sala de aula e presença de barreiras à aprendizagem e à participação sugerem a reprodução da ideologia da racionalidade tecnológica, pois o foco da escola é o desempenho dos alunos normovisuais e uma busca competitiva e pragmática por resultados (OLIVA, 2011).

Pires (2010) realizou uma pesquisa com o intuito de auxiliar professores no trabalho com alunos com deficiência visual, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de materiais adaptados apoiadores, que possam servir de base para organizar suas estratégias de ensino. Por isso, teve como objetivo desenvolver um guia básico, contendo orientações para adaptação e dicas de convivência para apoiar os professores, que recebem alunos com deficiência visual em sua sala de aula no ensino regular. Embora aborde questões

metodológicas mais voltadas para a disciplina Química, seu conteúdo geral pretende, também, ser útil a professores de quaisquer disciplinas.

A pesquisa teve como base a teoria histórico cultural Vigotskiana. A proposta foi avaliada por professores e estudantes de licenciaturas durante uma oficina na IX Semana de Extensão da Universidade de Brasília. A análise dos dados foi realizada por meio da análise das informações. Os resultados apontaram para a necessidade do desenvolvimento de um material apoiador, que forneça orientações metodológicas a professores de alunos com deficiência visual (PIRES, 2010).

Prioste (2006) realizou uma pesquisa, cujo objetivo foi identificar as adversidades produzidas no ambiente escolar, mediante as propostas textuais da educação inclusiva. O método utilizado foi o qualitativo e, foram entrevistados vinte e seis professores de uma escola pública Estadual de São Paulo, convidados a participarem colaborativamente de dezesseis encontros, que tiveram como proposta o debate sobre a inclusão. Nestes debates predominaram queixas e relatos de casos. Os dados referentes às principais queixas docentes revelaram um panorama do mal-estar e do descontentamento docente.

As queixas foram divididas em três blocos. Prioste (2006) ressalta que o bloco de queixas mais enfáticas refere-se à falta de estrutura e suporte ao professor (58%), em segundas, estão as reclamações que recaem sobre os alunos (29,3%) com destaque para os problemas de comportamento e de aprendizagem. No terceiro bloco foram reunidas as queixas sobre família, sociedade e imposição da lei (12,6%).

Os resultados apontaram para dificuldades nas relações entre professores e alunos. Dificuldades intensificadas tanto pelas condições desfavoráveis de trabalho, quanto por crenças e estereótipos relacionadas às crianças consideradas diferentes. Portanto, face às angústias destes estranhamentos, tende-se a criar alteridades radicais, que visam à exclusão da subjetividade do outro considerado estranho. Assim, as crianças, que não se enquadram nos padrões de normalidade socialmente construídos, quando frequentam classes regulares, recebem o rótulo de “incluídas”, ainda que, permaneçam à margem das interações e investimentos pedagógicos (PRIOSTE, 2006).

Prioste (2006) afirma que a educação inclusiva amplia o campo de estranhamentos na escola, ressaltando que alguns professores adoecem, outros desistem da profissão, outros se tornam indiferentes. No entanto, a autora também ressalta que nos relatos de caso apresentados pelos professores diante da inclusão, há boas experiências em que muitos atravessam os estranhamentos, suportam a angústia e criam alternativas de ensino. Nesta perspectiva, não se pode negar que a inclusão escolar traz desafios diversos,

inerentes também a práticas educacionais mais amplas e variadas, e que mesmo diante das dificuldades encontradas, é possível os professores superarem os desafios interpostos, atravessarem suas angústias, gerenciarem os sentimentos de descontentamentos, transformando-os em intervenções pedagógicas criativas.

Reganhan e Manzini (2009) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como os professores do ensino regular, que têm alunos com deficiência matriculados em suas salas, percebem os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino para esses alunos. Para isso, foram entrevistados cinco professores. Os resultados indicaram que os entrevistados: a) definiram recursos de forma semelhante à literatura da área; b) realizaram adaptações nos recursos pedagógicos para atender às necessidades de seus alunos, mas todos afirmaram a necessidade de apoio externo de outros profissionais e c) expressaram dificuldade em perceber e descrever as estratégias de ensino utilizadas. Os resultados das análises dos dados coletados revelaram a necessidade de subsídios teóricos na formação dos professores para sustentar e explicar suas ações pedagógicas.

Reganhan e Manzini (2009) ressaltaram em sua pesquisa a necessária diferenciação entre recurso e estratégia para ensino.

Estratégia de ensino é um complexo de inúmeras variáveis possíveis. O critério importante na seleção de estratégia é conhecer o processo, suas características e implicações para o desenvolvimento da criança. É uma tomada de decisões sobre a organização da aula, a execução, a avaliação e as especificações relacionadas ao ambiente (REGANHAN; MANZINI, 2009, p. 128).

Acerca do conceito de recurso pedagógico, os autores conceituaram como “um estímulo concreto, manipulável e que a esse estímulo seja atribuída uma ou mais finalidades pedagógicas.” (REGANHAN; MANZINI, 2009, p. 128).

A viabilização do processo de incluir crianças com deficiência no ensino regular junto com outras crianças sem deficiência implica na adoção de recursos e estratégias adequados para o ensino, que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Durante a pesquisa Reganhan e Manzini (2009, p. 135) verificaram o impasse de os professores perceberem e descreverem suas próprias estratégias de ensino. “Como apontado anteriormente, sem uma base teórica que diferencie recurso de ensino da estratégia de ensino, o professor terá dificuldade em explicitar e explicar os seus procedimentos de ensino.”

Diante disso, a superação das dificuldades inerentes à inclusão escolar e a adoção de recursos e estratégias para o ensino que viabilizem essa inclusão estão diretamente relacionadas à formação de professores.

Apesar de Schmitz (1984) apontar que ‘[...] cabe ao professor julgar os momentos e as oportunidades para a adoção de um ou outro recurso, e especialmente a combinação de vários deles, na medida de sua necessidade e dos resultados que se pretendem obter’, essa ainda parece não ser uma tarefa fácil, não se trata, pois de criatividade, mas de formação conceitual para lidar com esse tema (REGANHAN; MANZINI, 2009, p. 136).

Os resultados indicaram que os entrevistados: a) definiram recursos de forma semelhante à literatura da área; b) realizaram adaptações nos recursos pedagógicos para atender às necessidades de seus alunos, mas todos afirmaram a necessidade de apoio externo de outros profissionais; e, c) expressaram dificuldade em perceber e descrever as estratégias de ensino utilizadas. As conclusões indicaram que parece ser necessária uma base teórica mais sólida na formação desses professores no sentido de explicar suas ações pedagógicas. (REGANHAN; MANZINI, 2009).

Rodrigues (2006, p. 7) ao fazer um estudo sobre dez ideias comuns acerca da educação inclusiva que são disseminadas no meio social entre professores, pais e comunidades educativas em geral e que muitas vezes são mal compreendidas engendrando equívocos que cerceiam práticas verdadeiramente inclusivas nas escolas. Dentre estas ideias, o referido autor destaca os recursos, a seguinte ideia “Os recursos são secundários. O importante é a atitude da escola e do professor.” Tem sido amplamente difundida no meio acadêmico, político e educacional a ênfase ao papel do professor, secundarizando o provimento dos recursos pedagógicos necessários para a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares inclusivas.

Perante um idealismo que associa a inclusão aos direitos humanos e à justiça social, é compreensivo que a força fundamental da promoção de tal programa repouse nas atitudes, na vontade e na ética dos professores. Para muitos, é a atitude o aspecto fundamental para que a educação inclusiva se possa desenvolver. Se hipervalorizarmos as atitudes, outros fatores, como por exemplo, os recursos, podem ser menos valorizados (RODRIGUES, 2006, p. 309).

Santos (2007) realizou pesquisa objetivando conhecer as conquistas e impasses encontrados durante a escolarização de alunos com deficiência visual, analisando sua concepção sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Foram entrevistados quatro alunos com deficiência visual, que cursaram o terceiro ano do ensino médio em Salvador-BA. O método de pesquisa foi a história oral temática, por trabalhar com as perspectivas dos depoentes, oferecendo subsídios para se conhecer as concepções dos alunos com deficiência visual, a respeito de suas experiências educacionais. Os resultados revelaram que a carência de material didático em braile, as dificuldades para aprender matemática, química e física, além da falta de capacitação dos professores para atuar junto ao aluno com deficiência visual foram impasses significativos.

Santos (2007) concluiu também, que apesar das barreiras e dificuldades que os alunos com deficiência visual encontram durante a escolarização, as lembranças da escola são as melhores recordações na maioria dos entrevistados, pela oportunidade de interagirem com pessoas de sua faixa etária. Verificou que os alunos com deficiência visual da pesquisa foram beneficiados pela socialização ocorrida na escola, mas não houve de fato a inclusão, que se configura com o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Percebendo a importância de aprofundar o conhecimento específico da área da deficiência visual, isto é, saberes e competências necessárias à atuação dos professores frente a estes alunos, Silveira (2010) pesquisou as competências, os saberes e o impacto da capacitação dos professores da Sala de Recursos de alunos com deficiência visual.

Silveira (2010) realizou uma pesquisa qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada com 17 professores que trabalham com alunos com deficiência visual. Os principais resultados encontrados nesta pesquisa foram: a) as três disciplinas: Informática, Orientação e Mobilidade e Soroban, que compõem o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência visual, ainda não são vistas como prioridade no ensino destes alunos pelos professores pesquisados; b) nas percepções dos professores pesquisados o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual não acontece de forma isolada, mas também na interação entre os colegas videntes; c) a competência mais valorizada nas entrevistas foi a competência técnica/Aprender a Conhecer/Saber, seguidas pelas Aprender a Fazer/Saber Fazer/Competências Metodológicas, Aprender a Conviver/Saber Estar/Competências Participativas e a Competência Aprender a Ser/Saber Ser/Competências Pessoais; d) os profissionais pesquisados demonstraram em sua maioria clareza sobre a importância do seu trabalho para os alunos deficientes visuais, apesar de indicarem a necessidade de maior capacitação nas disciplinas específicas do atendimento educacional especializado para deficientes visuais, particularmente nas disciplinas “Orientação e Mobilidade”, “Informática” e “Soroban”; e) a inclusão educacional dos alunos com baixa visão ou cegueira é relatada como bem sucedida nas escolas em que as Salas de Recursos Multifuncionais cumprem seu papel.

Assim, por meio destes resultados, a pesquisa contribuiu para o melhor entendimento do trabalho do professor da Sala de Recursos, bem como do funcionamento deste espaço como recurso fundamental de apoio à aprendizagem dos alunos com deficiência visual (SILVEIRA, 2010).

Tem-se fortalecido no Brasil, especialmente a partir da década de 90, um amplo movimento em defesa de escolas inclusivas, que tem sido tema de diversos debates, devido ao

desafio que representa, pois se trata de superar preconceitos, reconhecer as diferenças culturais, a pluralidade das manifestações intelectuais e afetivas, de consolidar uma nova ética escolar na perspectiva do reconhecimento e da valorização da diversidade humana. Desta forma, admite-se que a efetivação de uma escola inclusiva depende da construção de uma sociedade inclusiva (BARROS, 2013).

A inclusão escolar envolve um amplo processo de reforma escolar e de reestruturação das escolas, objetivando assegurar acessibilidade a todos com o objetivo de “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos.” (MITTLER, 2003, p. 25).

Portanto, a inclusão escolar para se tornar realidade nas diversas instituições escolares deve partir de uma mudança conceitual e de paradigmas, que impulse um novo olhar, um novo pensamento, reviravolta na educação, ocasionando uma visão irrestrita das possibilidades humanas, como afirmou González (2002, p.27) “no âmbito pedagógico, a educação se dirige a toda pessoa como globalidade, a todas as suas dimensões, entendendo que não é possível considerá-la por elementos isolados”, ou seja, não é possível considerar apenas uma inteligência, mas as múltiplas inteligências humanas.

3 DEFICIÊNCIA VISUAL

Considerando que o foco desta pesquisa é a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio, este capítulo objetiva demarcar aspectos importantes acerca deficiência visual, abrangendo desde a definição, diagnóstico e classificação, ao ensino da pessoa que possui essa deficiência, partindo preliminarmente da compreensão de alguns aspectos históricos, e por último, analisam-se as contribuições de Vygotsky, com a Psicologia Histórico-Cultural, para a inclusão de alunos com deficiência visual.

3.1 Demarcação de conceitos e definições

A competitividade e utilidade, características do atual sistema de produção capitalista, trazem em si um modelo ideológico de homem normal. A cultura legítima esse modelo e transforma em alvo e preconceito quem não se enquadre nele (OLIVA, 2011). Os discursos sociais e ideológicos assumem importante papel no imaginário social. Não raras vezes, ditados populares, músicas, poemas, filmes, novelas propagam a importância da visão nas relações sociais, assim a sociedade é condicionada a supervalorizar os olhos como imprescindível órgão dos sentidos.

Filósofos como Aristóteles e Locke, acreditavam profundamente que a visão era o sentido mais importante e afirmavam que só através dela poder-se-ia ter conhecimento apropriado do mundo (PIRES, 2010). Expressões como: “os olhos são a janela da alma”; “um olhar vale mais que mil palavras”; “quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus resolvem se encontrar, ai que bom que isso é meu Deus, que frio que me dar o encontro desse olhar” são formas de exaltar a visão como órgão supremo. Além disso, as experiências particulares dos normovisuais sobre como a visão é imprescindível para a sua vida cotidiana, desde a locomoção, alimentação, vestuário, leitura e escrita, trabalho, lazer; a comunicação, sem necessidade de outro recurso ou órgão sensorial, considerando que geralmente apenas o olhar é capaz de revelar o que se deseja. Quem nunca compreendeu a repreensão materna/paterna com apenas um olhar; ou teve a experiência do “amor à primeira vista”, bem como as trocas de olhares apaixonados.

Dessa forma, “quando a deficiência visual é posta em discussão, muitas vezes é relacionada a uma vida na escuridão, e isso ocorre porque em diversas situações a cegueira é associada a fechar os olhos e ficar no escuro.” (SANTOS, 2007, p. 25). Verifica-se que as

percepções sociais sobre a deficiência visual fundamentam-se nas concepções que historicamente têm sido construídas acerca da mesma.

Historicamente, a imagem mental e social da cegueira conjectura a conceitos metafóricos e simbólicos. Se por um lado, os cegos eram concebidos como indefesos e abandonados, por outro lado, existia a ideia de indivíduos com poderes sobrenaturais ou dotados de uma agudeza tátil e auditiva supernormal (PIRES, 2010, p. 18).

Para Caiado (2003, p. 33-34) “as práticas pedagógicas com o aluno deficiente, demonstram, também, as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e educação especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções, que fundamentam seu trabalho”. Por isso, compreender o percurso histórico das concepções que engendram diferentes percepções sociais e práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular é imprescindível para a reflexão que se propõe nesta pesquisa.

Vygotsky (1997) ao analisar a evolução histórica da concepção de deficiência visual apresenta três períodos: período místico, período biológico-ingênuo e período científico.

No período místico que engloba a antiguidade, a idade média e parte significativa da história moderna, a cegueira esteve articulada ao misticismo, pois se considerava que a pessoa cega era dotada de poderes da alma com forças místicas provenientes de um conhecimento espiritual intrínseco, como se tivesse um terceiro olho, que lhe permitia ver aquilo que os normovisuais não conseguiam ver (PIRES, 2010). Prevalece nesse período a concepção de que a ausência do órgão sensorial da visão confere a essas pessoas uma luz espiritual que lhe é própria, inacessível aos normovisuais; uma alma supersensível com forças místicas. “Registros e manifestações da cultura popular revelam que, no imaginário coletivo desse período, a cegueira é considerada uma grande desgraça, assim como um dom extraordinário.” (CAIADO, 2003, p. 34).

Observa-se que desde esse período, há uma atitude ambivalente para com as pessoas, que possuem deficiência visual, às vezes ignorando-as, atribuindo-lhes um sentido de punição divina, defeituosa, impotente; às vezes, atribuindo-lhes poderes especiais. Certas expressões populares como “O que os olhos não veem o coração não sente”, “Em terra de cego quem tem um olho é rei” corroboram com a legitimação de concepções, que atribuem à pessoa com deficiência visual limitações com posições em desvantagem, se comparadas com as pessoas normovisuais.

Tanto as percepções hostis quanto às percepções de supervalorização da cegueira geram impactos nas práticas pedagógicas docentes no contexto da inclusão, às vezes

cerceando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual, ou pela crença da impotência e limites atribuídos à ausência da visão, ou pela crença das habilidades extraordinárias. Lima (2000, p. 4 apud CAIADO, 2003, p. 35) entende que as percepções docentes que atribuem ao aluno com deficiência visual “habilidades extraordinárias e uma capacidade de tudo poder fazer por si sós, sem a ajuda de outrem, colabora para a execução daqueles indivíduos, já que não propicia ou limita situações de socialização entre eles e as pessoas portadoras de visão normal”.

O período biológico-ingênuo predominou na Idade Moderna, no contexto do iluminismo, século XVIII, em que o misticismo cede lugar à ciência.

O homem, agora no centro do mundo, é dono do tempo e de uma razão natural, e não mais divina. Com isso, não há lugar para explicações místicas, o homem está livre de um destino predeterminado e, portanto, ele precisa ser esclarecido ‘iluminado’, para que uma sociedade melhor possa ser construída (CAIADO, 2003, p. 36).

Nesse período a educação das pessoas com deficiência passa a ser considerada. Inicia-se uma nova etapa para os cegos, possibilitando-lhes espaço na vida social e acesso à cultura, com atendimento educacional realizado em instituições segregadas (PIRES, 2010).

Como exposto no item referente às políticas de educação especial, a educação da pessoa com deficiência permaneceu silenciada por muitos anos, sendo considerada somente a partir do momento em que as demandas econômicas exigiram. Assim é que:

Na luta contra o obscurantismo místico que, segundo alguns, marcou os séculos anteriores, os iluministas apregoam a necessidade de esclarecer as amplas camadas populares, ideal que se alia aos interesses econômicos e políticos do capitalismo em vias de consolidação (CAIADO, 2003, p. 36).

Segundo Caiado (2003), duas fortes correntes filosóficas marcam o racionalismo desse período: o inatismo e o empirismo. O inatismo, ou racionalismo idealista, defende que o conhecimento verdadeiro se dá no ato reflexivo e que o homem traz, na razão, princípios e ideias inatas. O empirismo, ou racionalismo empirista, afirma que o único conhecimento possível e verdadeiro é o obtido por meio das impressões sensíveis.

John Locke (1621-1704), filósofo inglês, empirista, concebe a mente humana como uma tábula rasa, papel em branco, que aos poucos vai sendo ocupada pelos dados da experiência. Para ele a experiência é a única fonte das ideias, sendo entendida como a síntese entre sensação e reflexão. A sensação é concebida pelos órgãos dos sentidos e a reflexão é operação mental (CAIADO, 2003, p. 37).

Dessa forma, no período biológico-ingênuo, a educação pelos sentidos fundamentou a educação especial, pois muitos estudiosos supunham que a ausência de um órgão sensorial podia ser compensada por outros órgãos. Com isso, a ausência do órgão da visão apresentava uma concepção biológica ingênua de supor que a cegueira intensificava outros órgãos, como a audição e o tato.

[...] qualquer cego, seja merecido a este mesmo feito, é um cego músico, ou seja, uma pessoa dotada de uma elevada e exclusiva audição; descobria-se o sexto sentido nos cegos, novo, peculiar e inacessível aos videntes. Na base de todas essas lendas estavam as observações verdadeiras e os feitos da vida dos cegos, mas interpretados de um modo errôneo, e por isso distorcidos, até não serem reconhecidos (VYGOTSKY, 1997, p. 76).

A suposição ingênua de que o não funcionamento adequado de um órgão do sentido implica no funcionamento simples e automático acima da média de outros órgãos é uma interpretação errônea e equivocada, pois o que acontece, geralmente, é a exercitação e aperfeiçoamento ocorrida em virtude da pessoa com deficiência visual prestar mais atenção aos estímulos externos, dessa forma a adaptação da falta da visão ocasiona uma

[...] reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante, e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e formas de um novo tipo de equilíbrio do organismo para mudança do órgão afetado (VYGOTSKY, 1997, p. 77).

O melhor funcionamento dos demais órgãos dos sentidos nas pessoas que possuem deficiência visual ocorre não de forma simples e automática biologicamente, como se supôs nesse período, mas acontece por meio da operação do sistema nervoso central

[...] através da superestruturação psíquica, ou seja, reorganização psíquicosocial, de forma a compensar o conflito social em decorrência da deficiência do órgão, que agem como forças motivacionais capazes de levar a pessoa com cegueira a vencer sua deficiência (PIRES, 2010, p. 20).

Aos poucos, a concepção do homem como um ser apenas biológico cede espaços para a concepção de ser histórico e social que vive em sociedade, partilha experiências, apreende a cultura e compartilha conhecimentos. Sendo, portanto, o resultado de fatores tanto biológicos, quanto sociais e históricos.

Entretanto, ainda hoje, é muito comum ouvirmos profissionais defenderem que a educação da pessoa cega deve priorizar a estimulação e integração dos canais sensoriais remanescentes. Nessa perspectiva, o homem é concebido como indivíduo biológico, e está no desenvolvimento da audição, do olfato, do paladar e, principalmente, do tato a possibilidade de a pessoa cega conhecer o mundo. Com base nesses fundamentos, a educação, muitas vezes, circunscreve-se apenas a treinamento sensorial, cognitivo, comportamental, articulatório, a treinamento das atividades da vida diária, da escrita, a treinamento para o mundo do trabalho (CAIADO, 2003, p. 38).

Percebe-se que durante os períodos místico e biológico-ingênuo, houve a predominância da concepção de homem como ser biológico, pois até aqui deixaram de considerar a historicidade da vida humana enquanto cultura, processo e movimento. Este é o salto que o período científico traz para a reflexão da educação das pessoas que possuem deficiência visual (CAIADO, 2003).

Para Vigotsky (1997), no período científico, que faz parte da Idade Contemporânea, a educação das pessoas com deficiência visual alcança importância significativa consubstanciada na garantia dos direitos básicos exigidos pela sociedade nesse

contexto político-econômico, como já exposto anteriormente, em que a sociedade passa a criticar a educação de pessoas com deficiência em instituições segregadas e a defender espaços inclusivos pautados na concepção de homem como ser biológico, mas também social e histórico, por isso a experiência social e as relações estabelecidas com os normovisuais constituem fontes imprescindíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com cegueira e baixa visão.

Pires (2010) ao analisar esse período afirma que Vygotsky (1997) foi o precursor do modelo pedagógico que inclui todos os alunos na escola, adiantando-se setenta anos no que se refere a essa discussão, pois este autor afirmava que a segregação de alunos com deficiência visual em escolas especiais constituía-se em castigo para os mesmos, considerando que a convivência apenas com alunos também cegos cerceava sua aprendizagem e não lhes propiciava avanços significativos em seu processo de compensação e desenvolvimento que depende das relações sociais, da linguagem e das experiências com os videntes. Posição semelhante é posta por Caiado (2003, p. 39):

Com um referencial materialista histórico, Vygotsky (1997) aponta, em seus estudos sobre a cegueira, que a educação sistemática é um marco para a ciência na área, pois, a partir daí, surge a possibilidade de se verificar que a cegueira provoca no indivíduo um processo de compensação a esse comprometimento. Compensação essa compreendida como um processo social, e não orgânico, como foi atribuído no período anterior. Nessa perspectiva teórica, entende-se que a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais.

Essa perspectiva de conceber o homem como ser histórico e social sinaliza que a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas entre os homens, pois o ser humano “conhece o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais”, segundo Caiado (2003, p. 39), ou seja, a apropriação do sistema cultural é mediada por significações transmitidas de um homem para outro por meio da linguagem enquanto sistema simbólico básico, dentre suas inúmeras possibilidades.

Apesar dos sentidos constituírem-se como importantes mecanismos de apreensão do real, os sentidos humanos não são entendidos como puro “aparato biológico individual, e sim concebidos como sentidos sociais, visto que o homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar; a construção dos sentidos é tarefa histórica, cultural e social.” (CAIADO, 2003, p. 39).

Porém não há como secundarizar o conflito engendrado pela limitação biológica decorrente da deficiência visual, pois se de um lado os estudos de Vygotsky (1997) impulsionam o convívio social das pessoas com deficiência visual e as normovisuais; de outro, esta mesma deficiência pelas dificuldades biológicas a ela intrínsecas cerceiam o

desenvolvimento de relações sociais, implicando num contínuo processo de superação de obstáculos (CAIADO, 2003).

A deficiência visual classifica-se em cegueira e baixa visão a partir de critérios médicos e educacionais. A definição não é simples, pois muitas são as variações, dependendo dos graus de acuidade visual e/ou campo visual atingidos pode-se ter diversas classificações de redução de visão. Diante disso, neste estudo optou-se pela definição médica adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme revisão da 10ª Classificação Estatística das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-10/atualização e revisão de 2006) que é a definição mais amplamente aceita. De acordo com essa classificação, a deficiência visual divide-se nas seguintes categorias: categoria 0 – deficiência visual leve ou sem deficiência; categoria 1 – deficiência visual moderada; categoria 2 – deficiência visual grave; categoria 3, 4 e 5 – cegueira; e categoria 9 - indeterminada ou sem especificação. Considerando baixa visão, a correspondente às categorias 1 e 2, quando a pessoa apresenta, após tratamentos e/ou correção óptica, diminuição de sua função visual e tem valores de acuidade visual menor que 0.3 e maior ou igual a 0.05 a percepção de luz ou o campo visual menor que 20 graus de seu ponto de fixação, porém usa ou é capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa. A cegueira, correspondente às categorias 3, 4 e 5, é atribuída à pessoa com acuidade visual inferior a 0.05 ou o campo visual inferior a 10 graus em torno do ponto de fixação (TALEB et al., 2012).

A acuidade visual refere-se à capacidade da visão de perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. O campo visual é a distância angular que o olho consegue abranger, em condições normais em torno de 180°, mantendo estáticos os olhos e a cabeça. A parte central abrangida simultaneamente por ambos os olhos, corresponde ao campo visual central, e o campo visual periférico refere-se à restante área, de ambos os lados do campo central, só abrangida por um dos olhos (JOSE, 1989).

Há pesquisadores que não concordam com a definição e classificação da cegueira e baixa visão a partir da acuidade visual, priorizando a necessidade de uma concepção educacional fundamentada na funcionalidade da visão.

[...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou prioritariamente pela ênfase dada na eficiência visual e não na acuidade (AMIRALIAN, 1997, p. 31).

Até a década de 70, a classificação da pessoa com deficiência visual e sua indicação para o ensino do sistema braile teve como principal fundamento o diagnóstico

oftalmológico (SANTOS, 2007). No entanto, com a “constatação de que muitas crianças cegas liam o braile com os olhos levou os especialistas a uma reformulação do conceito, que passou a centrar-se na maneira pela qual o sujeito apreende o mundo externo” (AMIRALIAN, 1997, p. 34).

A definição educacional diz que são cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O acesso à leitura e escrita dar-se-á pelo sistema braile. Entre essas crianças, há as que não podem ver nada, outras que têm apenas percepção de luz, algumas podem perceber claro, escuro e delinear algumas formas. A mínima percepção de luz ou de vulto pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência. As crianças com baixa visão (anteriormente denominada visão parcial ou visão subnormal) são as que utilizam seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever. Essas crianças se diferenciam muito nas suas possibilidades visuais. Embora necessitem aprender a utilizar a visão da melhor forma possível, podem também utilizar os outros sentidos ao mesmo tempo para a aprendizagem, aquisição de conceitos e construção do conhecimento (BRUNO, 2006, p. 13).

A deficiência visual, cegueira ou baixa visão, ainda é classificada em congênita ou adquirida. Considera-se deficiência visual congênita aquela decorrente de doenças congênitas ou hereditárias que se desenvolvem até os 5 anos de idade. Considera-se adquirida aquela que se desenvolve após os 5 anos de idade, decorrente de patologia de ação tardia ou traumas oftalmológicos por acidentes. Nessa condição, a criança já terá desenvolvido todo o seu potencial visual e conservará imagens e memória visual. Portanto, as crianças que possuem deficiência visual congênita demandam necessidades educacionais diferentes das que possuem deficiência visual adquirida (BRUNO, 2006).

O diagnóstico da deficiência visual, em cegueira ou baixa visão, congênita ou adquirida, é imprescindível para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da inclusão escolar desses alunos no ensino regular, pois dependendo do tipo de deficiência as necessidades educacionais são variáveis, desde o uso dos recursos pedagógicos à elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. Além dessa classificação, é necessário investigar as causas da deficiência visual, pois estas apontam importantes caminhos para a adoção das estratégias, que melhor se adaptem à realidade do aluno. Por isso a importância da parceria entre a escola, a família e profissionais especialistas em oftalmologia clínica em cegueira e baixa visão para orientação do professor quanto às principais dificuldades apresentadas por essas crianças.

Segundo Bruno (2006) há crianças que podem apresentar dificuldades visuais como: acuidade visual reduzida, em que há dificuldade para ver de longe, necessitando de proximidade para ver com nitidez pessoas e objetos, mesmo com uso de recursos ópticos.

Como consequência dessa dificuldade visual, podem-se ter possíveis dificuldades de aprendizagens para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar como as outras crianças. Outra dificuldade destacada pela autora é o campo visual restrito, em que há um campo visual bastante restrito, prejudicando a orientação e locomoção no espaço, ocasionando dificuldades de aprendizagem durante a identificação de figuras, pois elas poderão ver apenas uma pequena parte de um objeto ou quadro, tornando a leitura difícil e lenta. As alterações de visão periférica prejudicam a visão espacial, a percepção de obstáculos e a locomoção independente.

Bruno (2006) ressalta também a dificuldade em visão de cores e sensibilidade aos contrastes, em que há algumas alterações visuais nas quais as crianças são incapazes de distinguir determinadas cores como verde, vermelho, azul, marrom; outras crianças distinguem cores vibrantes, com bastante luminância (amarelo, laranja e verde fluorescente). Há crianças que podem ver objetos, formas e letras com bastante contraste (preto/branco, amarelo/preto, amarelo/azul, roxo/verde e laranja/verde). O professor deve pesquisar, juntamente com a família, quais as cores que despertam interesse nas crianças e com as quais elas podem visualizar melhor. A autora ressalta também a adaptação à iluminação, em que algumas crianças com baixa visão podem apresentar sensibilidade exagerada à luz, que ocasiona desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos. O controle dos índices de iluminação no ambiente e a utilização de lentes filtrantes são importantes para melhora das respostas e conforto visual destas crianças. Há, entretanto, crianças que necessitam de muita iluminação e luz dirigida aos objetos para que possa enxergar melhor.

Ainda de acordo com Bruno (2006, p. 14-15) as principais causas de deficiência visual na primeira infância são:

- coriorretinite por toxoplasmose congênita (infestação pelo protozoário *Gondi* na gestação);
- catarata por síndrome da rubéola congênita (mãe adquire rubéola na gestação);
- retinopatia por prematuridade, hemorragias e lesões vasculares;
- mal formações oculares, encefalopatias e síndromes;
- atrofia óptica por infecções, vírus, bactérias, alterações no sistema nervoso central por anóxia ou hipóxia, meningite, encefalite e hidrocefalia; e,
- deficiência visual cortical pelas causas já citadas, drogas de todos os tipos e quadros convulsivos.

Apesar dos diferentes critérios adotados para a classificação e definição da deficiência visual, a partir da perspectiva médica ou educacional, isso não implica na não comunicação dos profissionais dessas áreas, mas que tais definições ocorrem em ambientes

distintos. Porém, o que se deve buscar é a interação de ambos os conceitos, objetivando propiciar melhores condições para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual (PIRES, 2010).

Interessante ressaltar ainda que, a delimitação da idade de 5 ou 6 anos para classificar entre deficiência congênita ou adquirida é um parâmetro para fins educacionais. Amiralian (1997) enfatizou a análise de Hall (1981) e Swallow (1997) sobre os estudos piagetianos onde estes destacam que as imagens cinéticas e transformacionais ocorrem somente após o período das operações concretas.

[...] a criança até seis anos de idade, na fase pré-operacional, forma imagens estáticas, insuficientes para representar ou antecipar processos desconhecidos, diferentemente daquela que já possui uma estrutura cognitiva do período operacional quando a perda ocorre. Assim, a cegueira adquirida antes do período operacional impede a utilização de uma possível memória visual (AMIRALIAN, 1997, p. 33).

No entanto, mesmo diante destes resultados, Amiralian (1997) afirma que até entre as crianças diagnosticadas com deficiência visual congênita (adquirida entre 0 e 5/6 anos) variações de desenvolvimento psicológico, pois uma criança que nasce cega diferencia-se da criança que adquire a cegueira aos dois ou quatro anos de idade, pois mesmo sem uso da memória visual, todas as suas relações objetivas ocorreram por meio da visão, principalmente, o vínculo da mãe com o bebê.

Portanto, as inúmeras definições e classificações são apenas subsídios para embasar o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual na perspectiva do aprimoramento de práticas cada vez mais democráticas, pois diante de alunos com deficiência visual o professor encontra-se diante de um grupo bastante amplo de casos. Por isso, precisa atentar para a época da incidência, as causas, o contexto de vida, enfim, as inúmeras subjetividades envolvidas, evitando o tratamento homogêneo entre os alunos apenas por possuírem deficiência visual – cegueira – congênita, por exemplo. Mas, antes, precisam analisar cada caso em particular. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual não deve focar apenas nos aspectos quantitativos do déficit, o quanto ela tem de acuidade visual ou campo visual. “A questão fundamental do processo de ensino está na compreensão da diversidade e da complexidade de característica de um processo que é relacional” (PIRES, 2010, p. 24).

Portanto, ao afirmar que a deficiência visual, dependendo do tipo e classificação, apresenta dificuldades diferentes e, conseqüentemente, demanda estratégias docentes também diferenciadas, implica em demonstrar algo que é intrínseco à educação inclusiva de forma geral, seja dirigida a alunos com deficiência visual ou normovisuais, considerando que ambos

os grupos apresentam particularidades específicas, que precisam ser atendidas no ambiente educacional.

3.2 O ensino da pessoa com deficiência visual no contexto da educação brasileira

Considerando o estudo realizado no item “Políticas de Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão?”, no qual se ressaltou aspectos históricos e políticos no contexto da educação de pessoas com deficiência, pôde-se verificar que, ao longo da história, o ensino da pessoa com deficiência visual esteve ancorado em três paradigmas: exclusão, integração e inclusão. O atendimento formal à pessoa com deficiência visual iniciou-se no período imperial com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual IBC.

O Instituto Benjamin Constant é referência no Brasil em distribuição e produção de livros e revistas em braile e promoção de cursos de especialização e formação de professores para o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem de cegos. Posteriormente outras escolas surgiram com o objetivo de atender alunos com deficiência visual (PIRES, 2010). No entanto, críticas a esse paradigma da exclusão, assim chamado por priorizar o ensino das pessoas com deficiência visual unicamente em escolas especiais, longe do acesso às escolas de ensino regular, levaram à defesa do paradigma da integração, e posteriormente, ao da inclusão.

Assim, as principais políticas educacionais desde a década de 90 vêm contribuindo para o incentivo e efetivação da educação das pessoas com deficiência no ensino regular (LDBEN nº 9.394/96; Lei nº 10.098/00; Decreto nº 7.611/11; Decreto nº 7.612/11; Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº2/01, dentre outras).

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001c, p. 20).

Diante disso, o ensino da pessoa com deficiência visual vem sendo fundamentado no paradigma da inclusão, cuja defesa primordial é a inserção do aluno com deficiência no ensino regular. A LDBEN nº 9.394/96 afirma no artigo 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “atendimento educacional

especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2010b, p. 9). A LDBEN nº 9.394/96 apresenta um capítulo (V) com três artigos (artigos 58, 59 e 60) sobre a educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 2010b, p. 43-44).

A LDBEN 9.394/96 ratifica o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988, não paginado). Assim como, o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, não paginado).

A análise do artigo 58 citado anteriormente foi realizada em tópico anterior neste estudo, quando se abordou sobre as políticas de educação especial. Portanto, aqui não será analisado novamente para não se cair em redundâncias desnecessárias. Ressalta-se apenas que o “quando necessário” e “condições específicas dos alunos” limita a força da lei para a efetivação de práticas educativas no contexto da inclusão, pois a inserção de alunos com deficiência no ensino regular pressupõe obrigatoriamente e não “quando necessário” serviços de apoio especializado, na escola regular. “Caso contrário, onde estaria o especial da educação? Isso implica condições criadas e asseguradas socialmente por meio da organização do trabalho pedagógico.” (CAIADO, 2003, p. 23). O termo ‘condições específicas’ subjetiva um processo que é objetivo, ou seja, a inclusão escolar do aluno com deficiência independe de sua subjetividade, de seus próprios esforços ou méritos, trata-se de um processo objetivo, um esforço social, coletivamente direcionado para efetivar a educação de todos, independentemente de suas condições específicas.

No que se refere à organização do ensino das pessoas com deficiência, ressalta-se o que está indicado na LDBEN nº 9.394/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para 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 os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de 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, 2010b, p. 44-45, grifo nosso).

Observa-se que a escola deve adaptar-se para o acolhimento do aluno com deficiência no ensino regular, assegurando as condições necessárias para o atendimento das necessidades especiais desse aluno, por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (BRASIL, 2010b). Essa organização do ensino adaptada às peculiaridades do alunado da educação especial é ratificada no artigo 2º da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001c, p. 1).

Na Resolução anteriormente citada, determina-se que:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...] (BRASIL, 2001c, p. 8).

Diante do exposto, é notório o amparo legal para a organização das escolas no contexto do ensino da pessoa com deficiência. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em seu texto de apresentação redigido pelo Ministro da Educação à época de sua elaboração, Paulo Renato Souza, afirma:

Estamos certos de que participar do processo educativo juntamente com os demais alunos – contando com os serviços e recursos especiais necessários – é um direito dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Empreender as transformações necessárias para que essa educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras é uma tarefa de todos (BRASIL, 2001c, p. 6).

Dentro dessa perspectiva, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular implica transformações necessárias na escola, como determinam as legislações anteriormente citadas, adaptações que contemplem concomitantemente a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e a formação do professor (BRASIL, 2001c). Conforme exposto anteriormente, “os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 2010b, p. 44). Além disso, as escolas da rede regular de ensino devem prover “flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados.” (BRASIL, 2001c, p. 8).

Dentre as adaptações curriculares a serem realizadas nas escolas para a viabilização do processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular destaca-se que a LDBEN 9.394/96 afirma que caberá às “autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento”. No entanto, embora a lei determine a responsabilidade das autoridades, não há especificação exata do número de alunos por professor em sala de aula, bem como estabelece no parágrafo único do Art. 25 que “cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo” (BRASIL, 2010b, p. 22).

Diante disso, em 2007 o Projeto de Lei nº 597/07 foi aprovado pela Câmara de Educação e Cultura e que acrescenta ao artigo 25 a seguinte redação:

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo, observado que o número de alunos por professor, em cada turma, não ultrapasse:

I – vinte e cinco alunos na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental;

II – trinta e cinco alunos nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (MALULY, 2007, não paginado).

A Resolução nº 291/2002 que estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências determina:

Art. 12. O número de alunos nas classes comuns de inclusão deve obedecer à legislação pertinente, incluídos os que apresentem necessidades educacionais especiais.

Parágrafo Único – Nas classes referidas no caput deste artigo podem ser incluídos até três portadores de deficiência do mesmo tipo, observadas as orientações do Setor de Educação Especial para os casos extraordinários (MARANHÃO, 2002, não paginado).

Ressalta-se que a referida Resolução ratifica o compromisso com uma educação inclusiva ao afirmar no art. 6º que a “Os órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino, com a colaboração de outras entidades devem garantir, além do acesso à matrícula, as condições para o sucesso escolar de todos os alunos”. Além disso, estabelece em seu art. 7º que “O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser previsto no projeto político pedagógico da escola e calcado no respeito às diferenças individuais e na igualdade de valor entre as pessoas.” (MARANHÃO, 2002, não paginado).

Visando o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, as escolas do ensino regular devem oferecer serviços de apoio pedagógico especializado.

Art. 10 - Cabe às escolas do ensino regular organizar e oferecer aos alunos incluídos nas classes comuns, respeitadas as necessidades individuais, os seguintes serviços de apoio pedagógico especializado: **I** - Serviço de itinerância: serviço a ser desenvolvido por professor especializado ou por equipe técnica que, no mínimo uma vez por semana, realize visitas às escolas para oferecer aos alunos apoio pedagógico especializado e orientar os professores. **II** - Sala de recursos – serviço suplementar de natureza pedagógica, que se utiliza de recursos educacionais específicos e adequados às necessidades educacionais dos alunos, oferecido no próprio contexto escolar, conduzido por professor especializado, e organizado de acordo com as seguintes características: a) atendimento individualizado ou em pequenos grupos de até 5 alunos, diariamente, se possível, ou pelo menos duas vezes por semana, com a duração mínima de uma hora cada vez; b) frequência de alunos em turno diferente ao de suas aulas; c) prioridade de atendimento aos alunos da mesma escola, mas havendo vagas, disponibilizá-las aos alunos de escolas próximas nas quais ainda não funcionem salas de recursos. **III** - Núcleo de enriquecimento: serviço suplementar organizado para favorecer o aprofundamento de assuntos curriculares e o desenvolvimento das potencialidades criativas dos alunos com altas habilidades, observados os seguintes aspectos: a) funcionar em sala de

recursos a ser frequentada pelos alunos em horário diferente ao da sala de aula.
 b) ser dinamizado por profissional especializado ao qual compete também orientar os professores e a família dos alunos superdotados (MARANHÃO, 2002, não paginado, grifo nosso).

Quanto aos serviços de apoio especializado é necessário ressaltar que estes devem ser realizados nas **classes comuns** mediante a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; e em **salas de recursos** nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001c).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determina no artigo 8 que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: “[...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) **atuação colaborativa de professor especializado em educação especial**”. E no artigo 18, §1º, inciso IV “atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial”. No § 2º afirma que são considerados professores especializados em educação especial “aqueles que desenvolvem competências para [...] trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2001c, p. 2, grifo nosso).

Diante disso, verifica-se que os serviços de apoio pedagógico especializado em sala de recursos não devem ser substitutivos ou priorizados em detrimento dos serviços de apoio pedagógico em sala de aula de ensino regular, mas devem ser realizados concomitantemente e em caráter complementar ou suplementar. Esta ressalva visa destacar o cuidado com práticas segregadoras dentro de escolas de ensino regular, ou seja, os serviços de apoio especializado, tais como os de “intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituiriam, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum.” (MANTOAN, 2006, p. 30).

Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no próprio espaço escolar de ensino regular, em classes comuns ou em salas de recursos, e envolvem professores com diferentes funções, conforme resume o quadro 1:

Quadro 1 – Serviços de apoio pedagógico especializado

Serviços	Caracterização
Classes comuns	Envolve um trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros.
Salas de recursos	Serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado, que suplementa (superdotados) e complementa (demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se na escola, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos e sempre no contraturno, em horário diferente ao que frequenta a classe comum.
Itinerância	Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.
Professores-intérpretes	São profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.

Fonte: Brasil (2001c)

Os professores das “classes comuns e da educação especial devem ser capacitados e especializados, respectivamente para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001c, p. 2). A LDBEN nº 9.394/96 também determina no artigo 59, inciso III que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com deficiência professores “com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos

nas classes comuns” (BRASIL, 2010b, p. 44). Desde a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 as principais regulamentações que dela decorrem no âmbito nacional visam ao aprimoramento da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva (Resolução CNE Nº 2/2001, Decreto nº 5.626/2005).

A legislação anteriormente citada determina que os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência devem constituir como parte fundamental do processo de formação de professores, somando com as áreas de sua formação específica. Isso significa dizer que devem ser inseridos na formação inicial dos professores da educação básica os conhecimentos referentes ao alunado da educação especial: alunos com deficiência – visual, surdez, mental, física; transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No entanto, algumas pesquisas têm demonstrado o não cumprimento dessa determinação, ocasionando uma barreira à viabilização de práticas inclusivas nas escolas de ensino regular (BARRETO, 2011; FREITAS; MOREIRA, 2011; JESUS; ALVES, 2011; MANZINI, 2011; MIRANDA, 2011).

Barreto (2011) preocupou-se em estudar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento ao aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os participantes da pesquisa são coordenadores de setores da área, secretários e subsecretários de educação, gestores, profissionais especializados em Educação Especial, pedagogos, professores de salas de aula comum e profissionais de escolas especiais. Os dados indicam que os profissionais questionavam a falta de uma política de formação, pois esta não vem contemplando suas reais necessidades de receber os alunos. Segundo a autora, esses profissionais se queixam da não continuidade das formações e almejam uma formação continuada que não seja fragmentada. Durante as discussões, evidenciaram em suas narrativas, a falta de comunicação entre os órgãos responsáveis e as instâncias de formação.

A partir da análise dos currículos de formação nas licenciaturas Freitas e Moreira (2011) analisam a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva, enfatizando como está se configurando o movimento de reestruturação curricular desses cursos frente às determinações legais na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal do Paraná. As autoras concluem que 100% das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas das universidades estudadas possuem em suas propostas pedagógicas a incorporação da disciplina de Línguas Brasileiras de Sinais (Libras) como obrigatória. Todavia as demais áreas da Educação Especial continuam inexpressivas, o que leva Caiado, Jesus e Baptista (2011) a considerar que a esperada perspectiva inclusiva nos currículos de licenciatura não se efetivou.

Essa parece ser uma das principais lacunas da formação dos professores no Brasil, quando analisamos a construção de conhecimentos capazes de oferecer respostas para o trabalho docente no ensino comum, sem que fiquemos dependentes da formação continuada para a atuação desses professores. Torna-se fundamental a instituição de um debate nacional que possibilite incluir a Educação Especial e a inclusão escolar como disciplinas e não, apenas, como conteúdos disciplinares nos cursos de formação de professores (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011, p. 11-12).

A inclusão da disciplina de Libras como obrigatória foi determinada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2005), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, não paginado).

O Braille não é inserido como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, o que cerceia o desenvolvimento de habilidades e competências docentes no contexto do ensino da pessoa com deficiência visual nas escolas regulares. Geralmente, o aprendizado do Braille por parte dos professores do ensino regular é realizado por meio de formação continuada, mas não obrigatoriamente na formação inicial, como acontece com a Libras.

Jesus e Alves (2011) focaram seus estudos na formação do professor, que atua nos serviços educacionais especializados em uma perspectiva inclusiva. Para isso, usam como objeto de análise a multiplicidade de dispositivos e de serviços de atendimento disponíveis ou “idealizados” por profissionais da Educação no Estado do Espírito Santo. As autoras analisam a tensão entre a formação inicial e continuada e o atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, questionando se é possível falar sobre adequação de dispositivos e serviços; se estes estão sendo praticados nas realidades locais e como atendem às necessidades dos profissionais, bem como a forma que esses avaliam as formações, que dispõem para realizar as suas tarefas, como avaliam suas táticas, não secundarizando a aprendizagem do aluno (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011).

Manzini (2011) aborda a questão “quais são as demandas de formação de professores que trabalham com alunos com deficiência em relação à Tecnologia Assistiva?”. Para isso, realiza um conjunto de estudos com professores da Educação Regular e Especial,

que atendem alunos com deficiência nos Estados do Paraná e São Paulo. Os resultados indicam que poucos professores da Educação Especial conhecem os recursos da Tecnologia Assistiva e um menor número indicou saber manusear esses recursos. O autor conclui, por meio dos dados coletados, que existem demandas específicas, para a formação de professores, que trabalham com Educação Especial, indicando a necessidade de capacitação específica para o uso de recursos de Tecnologia Assistiva com alunos com deficiência visual, física e auditiva.

Um estudo realizado por Miranda (2011) por meio de uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise de trabalhos apresentados em eventos de Educação Especial, objetivando apresentar algumas reflexões sobre a formação do professor para a Educação Inclusiva e Educação Especial, constatou que a formação dos professores para a Educação Inclusiva das pessoas com necessidades educacionais especiais ocorre predominantemente num processo de formação continuada e identifica a existência de preocupação com o preparo do professor para atuar numa perspectiva inclusiva. No entanto, evidenciou um descaso com a formação inicial do professor, predominando ações pontuais, desvinculadas da formação dos profissionais da Educação e indefinição de diretrizes e do lócus para esta formação.

Diante das diversas dificuldades encontradas para a viabilização do processo de inclusão escolar, a temática relativa à formação emerge como imprescindível no âmago das principais discussões na área, pois, já se reconhece que tratar questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência durante a formação inicial dos educadores, eliminaria muitas barreiras, que impedem a inclusão à escola regular (MARTINS, 2011).

Carvalho e Moraes (2015) analisando a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Maranhão, afirmam que a formação de professores é um dos elementos fundamentais para garantir a inclusão, como um direito universal, a todos os alunos com deficiência. Concorda-se com as autoras ao destacarem que:

Ainda persistem grandes desafios para que se garanta uma inclusão plena; contudo não se pode deixar de registrar avanços, em termos de definição de programas e projetos voltados para a formação docente, visando uma atuação pedagógica com qualidade junto ao público-alvo da Educação Especial (CARVALHO; MORAES, 2015, p. 249).

Dentre os documentos legais que fundamentam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, pode-se destacar: a) Declaração de Salamanca, que declara a preparação apropriada de todos os educadores como fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994); b) LDBEN nº 9.394/96, a qual determina a provisão de professores com

especialização para os serviços da Educação Especial e professores do ensino regular capacitados para o atendimento de alunos com deficiência nas salas regulares (BRASIL, 2010b); c) o PNE que preconiza como uma das principais estratégias para atingir a meta de universalizar a educação para o público-alvo da Educação Especial, a adequada formação de professores, inicial e continuada; d) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001c), indicando competências necessárias para os professores do ensino regular capacitados e para os professores especializados em Educação Especial, apontando a formação de professores para o ensino na diversidade como essencial para a viabilização da inclusão; e) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina a necessidade de capacitação de profissionais (BRASIL, 2009a); f) Resolução nº 1/2006, que contempla o tema diversidade, indicando a necessidade de preparar os alunos com deficiência para o respeito às diferenças (BRASIL, 2006); g) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prioriza, dentre outras coisas, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008); h) Decreto nº 7.611/2011 prevê apoio financeiro para a formação de professores, gestores e demais profissionais da escola para a inclusão (BRASIL, 2011a); i) Resolução nº 4/2009 determina a provisão de redes de apoio no contexto da formação docente (BRASIL, 2009b), como aduz Carvalho e Moraes (2015).

Desta forma, se verifica que a educação brasileira possui fundamentada legislação para amparar a viabilização da educação inclusiva, favorecendo a formação de professores para este fim, mesmo considerando a existência de inúmeras dificuldades e desafios, não há como desconsiderar os avanços em políticas de inclusão, como os citados anteriormente.

Conforme já exposto anteriormente, a LDBEN nº 9.394/96 afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 2010b, p. 44). O artigo 8º, inciso III da Resolução nº 2/2001 determina que as escolas da rede regular de ensino devem prover na organização de suas classes comuns “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados” (BRASIL, 2001c, p. 1). Assim, o ensino da pessoa que possui deficiência visual, cegueira ou baixa visão, deve ser realizado por meio de adaptações curriculares,

metodologias de ensino e recursos diferenciados, que atendam às necessidades educacionais desses alunos.

O documento Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais determina algumas sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência visual (BRASIL, 2003b), conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Recursos pedagógicos para alunos com deficiência visual

- Materiais desportivos adaptados: bola de guizo e outros;
- Sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: sistema braille, tipos de escritos ampliados;
- Textos escritos com outros elementos (ilustrações táteis) para melhorar a compreensão;
- Posicionamento do aluno na sala de aula de modo que favoreça sua possibilidade de ouvir o professor;
- Deslocamento do aluno na sala de aula para obter materiais ou informações, facilitado pela disposição do mobiliário;
- Explicações verbais sobre todo o material apresentado em aula, de maneira visual (audiodescrição);
- Boa postura do aluno, evitando-se os maneirismos comumente exibidos pelos que são cegos;
- Adaptação de materiais escritos de uso comum: tamanho das letras, relevo, softwares educativos em tipo ampliado, textura modificada etc.;
- Máquina braille, reglete, sorobã, bengala longa, livro falado etc.;
- Organização espacial para facilitar a mobilidade e evitar acidentes: colocação de extintores de incêndio em posição mais alta, pistas olfativas para orientar na localização de ambientes, espaço entre as carteiras para facilitar o deslocamento, corrimão nas escadas etc.;
- Material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão e em braille e relevo para os cegos;
- Braille para alunos e professores videntes que desejarem conhecer o referido sistema;
- Materiais de ensino-aprendizagem de uso comum: pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, lupas, computador com sintetizador de vozes e periféricos adaptados etc.;
- Recursos ópticos;
- Apoio físico, verbal e instrucional para viabilizar a orientação e mobilidade, visando à locomoção independente do aluno.

Fonte: Brasil (2003b).

Observa-se que o ensino da pessoa com deficiência visual implica preliminarmente uma adequada avaliação funcional da visão para que sejam utilizadas as estratégias e recursos adaptados às reais necessidades do aluno. Pois, “na avaliação funcional da visão se considera a acuidade visual, o campo visual e o uso eficiente do potencial da visão.” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

A avaliação funcional da visão revela dados quantitativos e qualitativos de observação sobre o nível da consciência visual, a recepção, assimilação, integração e elaboração dos estímulos visuais, bem como sobre o desempenho e o uso funcional do potencial da visão. [...] Conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis, facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17-18).

Portanto, o professor precisa conhecer o diagnóstico, a classificação da deficiência visual do aluno, se cegueira congênita/adquirida ou baixa visão, para a elaboração das estratégias adequadas de ensino, pois, cada classificação supõe dificuldades específicas e, conseqüentemente, demanda estratégias e recursos variáveis. Por exemplo, o aluno com cegueira precisa aprender a ler e escrever por meio do sistema Braille; o aluno com baixa visão, dependendo do funcionamento visual, pode aprender a ler e escrever por meio de escrita ampliada.

Mazzioni (2013, p. 4) afirma que “o uso do ‘termo estratégias de ensino’ refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados”. As estratégias adotadas pelo professor durante o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular visam à consecução de objetivos. Por isso, é necessário ter clareza sobre o que se pretende com o processo de ensino, sobre os objetivos, as metas de aprendizagem, pois estas direcionam as estratégias adotadas.

No processo educacional de alunos com baixa visão, a utilização de estratégias de ensino deve considerar “as possibilidades de funcionamento visual do educando, ou seja: o que pode ver, como, a que distância, qual o tamanho das figuras, das letras, qual o tipo de contraste que facilita a visualização e discriminação do material” (BRUNO, 2006, p. 53).

Para o aluno com baixa visão, dependendo do funcionamento visual, sugere-se os seguintes recursos (quadro 3):

Quadro 3 - Recursos pedagógicos para alunos com baixa visão

Recursos ópticos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos ópticos para longe: telescópio: usado para leitura no quadro negro, restringem muito o campo visual; telessistemas, telelupas e lunetas. - Recursos ópticos para perto: óculos especiais com lentes de aumento que servem para melhorar a visão de perto. (óculos bifocais, lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas, sistemas telemicroscópicos). - Lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio: úteis para ampliar o tamanho de fontes para a leitura, as dimensões de mapas, gráficos, diagramas, figuras etc. Quanto maior a ampliação do tamanho, menor o campo de visão com diminuição da velocidade de leitura e maior fadiga visual.
Recursos não-ópticos	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos ampliados: ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas, entre outros. - Acetato amarelo: diminui a incidência de claridade sobre o papel. - Plano inclinado: carteira adaptada, com a mesa inclinada para que o aluno possa realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral. - Acessórios: lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas, tiposcópios (guia de leitura), gravadores. - Softwares com magnificadores de tela e Programas com síntese de voz. - Chapéus e bonés: ajudam a diminuir o reflexo da luz em sala de aula ou em ambientes externos. - Circuito fechado de televisão (CCTV): aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor.

Fonte: Sá, Campos e Silva (2007)

Os alunos que possuem cegueira, congênita ou adquirida, necessitam aprender o sistema Braille para sua inserção eficaz no processo de leitura e escrita. No processo educacional de alunos com cegueira, a utilização de estratégias de ensino deve considerar:

Algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, de exibição de filmes ou documentários, excursões e exposições. A apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea se não houver dublagem para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 25).

Os esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas devem ser transmitidos por meio da audiodescrição⁷. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser representados em relevo. O ensino de língua estrangeira deve priorizar a conversação e sempre que for utilizar recursos didáticos visuais, estes devem ser descritos oralmente. Experimentos de ciências e biologia devem remeter ao conhecimento por meio de outros canais de coleta de informação. As atividades de educação física podem ser adaptadas com o uso de barras, cordas, bolas com guiso etc. Atividades artísticas que envolvem expressão corporal, dramatização, arte, música podem ser desenvolvidas com pouca ou nenhuma adaptação. Por meio das estratégias adequadas e recursos adaptados, os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Para a realização de cálculos é indicado o uso do sorobã:

O sorobã é um instrumento para cálculo que surgiu na Grécia por volta do século III A.C. e foi difundido por todo o Império Romano. Atualmente, é muito utilizado no Japão, na China e na Rússia por todos os escolares. Infelizmente, no Brasil, é mais conhecido no âmbito da educação especial. O sorobã adaptado para alunos cegos contém cinco contas por eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas, permitindo a leitura tátil (BRUNO, 2006, p. 52).

Acerca da confecção de recursos didáticos materiais, o documento Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 27) assim afirma:

A confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência e sua utilização. Entre eles destacamos a fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original. Além disso, deve ser atraente para a visão e agradável ao tato. A adequação é outro critério a ser respeitado, considerando-se a pertinência em relação

⁷ A audiodescrição é um dos recursos de acessibilidade comunicacional. Ela é modalidade intersemiótica que transforma o visual em verbal. Essa tecnologia assistiva amplia o entendimento e o acesso à cultura e informação de pessoas cegas e faz com que elas sejam incluídas em todas as áreas da sociedade (CARPES, 2016).

ao conteúdo e à faixa etária. As dimensões e o tamanho devem ser observados. Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade dificultando a percepção global.

Ressalta-se, também, os recursos tecnológicos, amplamente utilizados no ensino da pessoa com deficiência visual, pois possibilita o acesso às atividades mais variadas. “O sistema escolar informatizado abre hoje boas perspectivas para qualidade do ensino da criança com deficiência visual, pois permite a esses alunos, com a utilização de apenas um sintetizador de voz, acesso a jogos pedagógicos, textos e literatura.” (BRUNO, 2006, p. 60). Assim, por meio de leitores de telas que usam sintetizadores de voz para auxiliar a pessoa com deficiência visual a navegar na tela do computador por meio de comandos especiais, que verbalizam as informações contidas nas janelas. Destaca-se o programa Sistema de Informação Digital Acessível (Mecdaisy), que faz parte do Projeto Livro Acessível cujo objetivo é possibilitar o acesso ao texto por meio de áudio (BRASIL, 2016).

Com o auxílio dos mais modernos recursos tecnológicos e a informatização presente nas escolas é possível ao aluno com deficiência visual possuir uma impressora braile acessível e portátil, de fácil manuseio, conectada ao seu próprio *notbook* ou computador para imprimir as atividades em braile. Há programas gerenciadores de “impressão braile que facilitam a impressão. Os mais conhecidos são Braile Fácil, *Duxbury*, *WinBraille* e o *Tactile Graphics Designer* (TGD). Este último permite a impressão de desenho e gráfico em relevo” (BRUNO, 2006, p. 60).

Para Mazzioni (2013, p. 96) no processo de ensino-aprendizagem, vários “são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis”. Portanto, o êxito durante o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino médio em turmas regulares depende da identificação das dificuldades e barreiras encontradas e das “estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, devem ser capaz de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe.”

A verdadeira inclusão escolar ultrapassa a simples inserção de alunos com deficiência visual nas salas regulares, mas abrange o ensino dos mesmos conteúdos para todos os alunos, promovendo o acesso e a permanência na escola por meio de práticas emancipatórias e de respeito e valorização da diversidade.

A Psicologia Histórico-Cultural traz inúmeras contribuições para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão). Proposta por Vygotsky

com fundamento nos elementos do Materialismo Histórico Cultural, cuja concepção abrange três ideias – materialismo, histórico, dialético – que são, pela primeira vez, justapostas por Marx e Engels em *A ideologia alemã* a fim de constituir um olhar epistemológico e metodológico.

Escrito por Karl Marx, com a colaboração de Friedrich Engels, entre 1845 e 1846, *A ideologia alemã* é referência imprescindível para a compreensão do posicionamento epistemológico materialista histórico dialético no cerne do debate filosófico. Segundo Gorender (1989 apud SABEL, 2006, p. 40) foi apenas nessa obra que apareceu pela primeira vez sistematizada:

[...] uma obra de crítica às tendências ideológicas burguesas, que disputavam a consciência oposicionista germânica, bem como as concepções utópicas do socialismo. A contraposição positiva da crítica seria a exposição de uma teoria da história, que se apresentava como científica e que seria proposta como novo fundamento para a luta emancipadora pelo comunismo.

Os autores elaboram logo no primeiro volume uma crítica expressa à tradição filosófica idealista hegemônica nos círculos acadêmicos da época, representada pelos jovens hegelianos (SABEL, 2006). Marx foi formado nesta tradição, mas dela distanciou-se se opondo veementemente ao idealismo de Hegel, segundo o qual “as ideias, pensamentos e conceitos produziram, determinaram e dominaram a vida real dos homens, o seu modo material e as suas relações reais.” (MARX; ENGELS, 1845/1980, p. 9 apud SABEL, 2006, p. 41).

Marx e Engels, já no prefácio do primeiro volume desta obra, criticam alguns filósofos – mais precisamente Fierbach, Bruno Bauer e Max Stirner – que haviam proposto releituras críticas de Hegel. No entanto, para Marx e Engels, tudo não passa de uma extensão do pressuposto idealista já presente no próprio Hegel: as ideias que movem o mundo (SABEL, 2006)

Contraopondo-se ao idealismo, Marx defende o materialismo que é “toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento.” (ALVES, 2010, p.1)

A concepção de história em Marx e Engels é construída a partir da recusa de uma história das “ideias”, que não considere as relações materiais, os sujeitos concretos, que de acordo com seus interesses de classe e acesso às condições materiais de vida produziram estas ideias (ideologias). Os autores se recusam a construir uma filosofia das abstrações que flutua no mundo das ideias distantes do conflito do mundo humano concreto (SABEL, 2006).

Marx e Engels defendem a transformação da sociedade burguesa e capitalista, por isso, elaboram críticas à ausência da correlação entre filosofia e realidade. Defendem um conhecimento engajado na emancipação social e portanto, livre de abstrações. Assim, ao propor o materialismo histórico, Marx preocupa-se fundamentalmente em propor uma história como método para compreender as relações materiais humanas. De acordo com Sabel (2006, p. 43, grifo do autor):

No debate crítico com Fuerbach – filósofo que, na visão de Marx e Engels, progrediu de Hegel rumo a um materialismo, mas que não se valia da história para conceber a possibilidade de transformação social concreta – os autores de *A ideologia alemã* sintetizaram nesta obra uma nova acepção materialista de homem e sociedade, calcada na história e na dialética.

Sendo assim, a concepção marxista materialismo histórico tem como objeto principal as transformações econômicas e sociais determinadas pela evolução dos meios de produção.

A dialética marxista parte da dialética de Hegel, segundo a qual o progresso das ideias se dá pela sucessão de três momentos – tese, antítese e síntese. Marx constrói uma dialética materialista em oposição à dialética idealista de Hegel. De acordo com Alves (2010, p. 1):

Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas.

Considerando a complexidade do tema e as limitações deste trabalho em abranger todos os aspectos do materialismo histórico dialético, pode-se para uma compreensão introdutória, afirmar que o pensamento materialista histórico dialético de Marx e Engels tem por base o pressuposto de que o que move a história são as relações materiais de produção; relações estas estabelecidas entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. Portanto, o ponto de partida para a compreensão do real são as materialidades das relações humanas (SABEL, 2006)

Marx e Engels propõem para a análise destas relações materiais a história, mas não uma história a partir de uma perspectiva evolucionista, determinista, mas como processo evolutivo, constituído por diferentes formas de organização social. Assim, as relações materiais devem ser analisadas a partir de como se formaram historicamente, pois o real é uma construção histórica dos homens que, a partir do trabalho, modificam a natureza e a si próprios de forma dialética, ou seja, “através do conflito de forças opostas nas relações

materiais humanas que se dá o aparecimento de novas formas de relação social.” (SABEL, 2006, p. 44).

Influenciado pelo materialismo histórico dialético de Marx e Engels, Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), cientista bielo-russo, construiu uma teoria psicológica que ficou conhecida como “Histórico-Cultural”. Nesta abordagem, Vygotsky considera o movimento dialético de inter-relação para analisar a constituição do sujeito como em processo e inserido num meio social, por isso ressalta os determinantes históricos, sociais e culturais.

Vygotsky defende que o desenvolvimento do pensamento não parte do individual para o social, mas de modo inverso, diante disso define sua tese central de que as origens das formas superiores de comportamento devem ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior (MEIRA, 2007). A partir dessa tese central, Vygotsky defende a superação tanto das vertentes subjetivistas quanto objetivistas:

O subjetivismo por analisar os fenômenos psicológicos como criações subjetivas e independentes do homem e o objetivismo por entendê-los como mero reflexo do mundo exterior. Tratava-se de compreender a determinação sócio-histórica do psiquismo de forma não mecânica e reducionista, rompendo com falsas dicotomias capazes de produzir tanto teorias que transformam contradições sociais em problemas psicológicos, quanto teorias que se limitam a um enfoque estritamente sociopolítico que reduz todos os problemas ao conhecimento e à crítica das relações sociais. Era preciso considerar as complexas relações entre a base material da sociedade e a superestrutura sem perder o objeto específico da Psicologia (MEIRA, 2007, p. 42).

Vygotsky (2000 apud DAINÊZ, 2009, p. 18) apresenta a noção de homem como um “[...] conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”. O ser humano é um ser biológico, cultural e social, um sujeito inserido num processo histórico que vai se constituindo nas “relações sócio-culturais enquanto sujeito concreto, interativo e histórico que cria suas condições de existência, transforma-se desenvolvendo novas habilidades mentais.” (DAINÊZ, 2009, p. 18). Logo, o homem é um ser social, pois sua singularidade é constituída por meio das relações estabelecidas com seus pares como membro partícipe de uma determinada cultura.

Como teve grande influência da perspectiva histórico-dialética marxista, Vygotsky considera o conceito de desenvolvimento dialeticamente como processo em constante devir. Para ele:

[...] uma consciência ingênua considera que a revolução e a evolução são incompatíveis, que o desenvolvimento histórico ocorre enquanto atém-se a uma linha reta. A consciência ingênua não vê mais que catástrofes, ruína e ruptura quando se rompe a trama histórica e se produzem mudanças e saltos bruscos. A história deixa de existir enquanto não retome ao caminho reto e uniforme. A consciência científica considera, pelo contrário, que a revolução e a evolução são duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, formas que se pressupõem reciprocamente (VIGOTSKY, 1995 apud DAINÊZ, 2009, p. 18).

Portanto, o desenvolvimento do ser humano não é linear, progressivo, mas um emaranhado de situações, mudanças ou permanências, evoluções ou revoluções, crises ou rupturas que fazem parte de um processo dialético, isto é, o encontro/desencontro, progresso/regresso desses elementos ao longo da história vai constituir o desenvolvimento humano. Para Vygotsky, o fator primordial para o desenvolvimento da criança é a interação com adultos e outras crianças.

O conceito de aprendizagem em Vygotsky (1991,1993) é social, pois para este autor a aprendizagem depende da interação com o outro, cujo papel nesse processo é de mediador do conhecimento. Assim, através das mediações, o aluno entra em contato e apreende os saberes e legados culturais historicamente acumulados pela humanidade. Desta forma, o que Vygotsky quer demonstrar é que a “relação aprendizagem e desenvolvimento está em funcionamento desde os primeiros dias de vida da criança” (DAINÊZ, 2009, p. 20).

“Leontiev também ressaltou que o psiquismo humano é determinado pelas relações reais do homem com o mundo, as quais, por sua vez, dependem das condições objetivas de vida” (MEIRA, 2007, p. 43). Assim, em consonância com a perspectiva marxista, destaca que os homens se formam pela ação sobre a natureza, ou seja, no processo de trabalho em que produzem os meios para satisfação de suas necessidades.

Seguindo essa linha de pensamento, para a Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação é o mecanismo determinante na constituição do psiquismo humano. “Como destaca Leontiev, diferente dos animais, o homem garante suas aquisições, não se adaptando ao mundo dos objetos humanos, mas sim se apropriando deles.” (MEIRA, 2007, p. 44).

Portanto, o desenvolvimento humano não pode ser tratado como processo único, generalizado ou universal, pois depende das relações que os indivíduos estabelecem no contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Desta forma, Vygotsky defende que o desenvolvimento humano acontece a partir de duas linhas de desenvolvimento – biológica e social:

Seus estudos apontaram que no início da vida os fatores biológicos desempenham um papel mais marcante, mas na medida em que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser o elemento decisivo na definição dos rumos do desenvolvimento (MEIRA, 2007, p. 49).

Vygotsky (1977, p. 47 apud MEIRA, 2007, p. 51) considera a aprendizagem imprescindível para o desenvolvimento das características humanas, embora deixe claro que ambos, aprendizagem e desenvolvimento, não se confundam:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Ao abordar sobre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky ressalta dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (ou atual), aquilo que a criança faz sem precisar da ajuda do outro e o outro nível, chamado de zona de desenvolvimento potencial (próximo, proximal ou imediato), aquele que a criança precisa da ajuda do outro para fazer. Vygotsky ressalta a importância da mediação durante o processo de aprendizagem destacando que a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje resultará no nível de desenvolvimento real amanhã por meio das ações mediadas da criança com o outro - o professor e as outras crianças.

A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém, à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. [...] O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1993, p. 241-242 apud MEIRA, 2007, p. 52).

Um dos principais pontos levantados por Vygotsky ao tratar sobre aprendizagem é a consideração de que toda aprendizagem da criança na escola pressupõe uma pré-história, uma aprendizagem anterior, o que o autor chama de aprendizagem de “conceitos cotidianos”. Uma aprendizagem espontânea que ocorre nas relações estabelecidas nas práticas sociais. Assim, a criança ao chegar à escola já possui uma aprendizagem prévia que faz parte do seu desenvolvimento pré-escolar e formará uma zona de possibilidades para a apreensão da aprendizagem dos “conceitos científicos”, que são os conhecimentos escolares, sistematizados e transmitidos por meio de um processo direcionado dentro dos ambientes de aprendizagem das escolas. Assim,

[...] os conceitos cotidianos desenvolvem-se de forma espontânea enquanto os científicos dependem da instrução. A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos. Daí a importância vital da educação para o desenvolvimento humano (MEIRA, 2007, p. 53).

Vygotsky foi um dos fundadores do Instituto de “Estudo das Deficiências” em Moscou, onde se desenvolviam estudos relacionados à cegueira congênita, visando à elaboração de programas que elevassem ao máximo as potencialidades de cada criança (VYGOTSKY, 1997).

Para Vygotsky (1997, p. 12) “uma criança com deficiência visual não é simplesmente menos desenvolvida que outra da sua idade, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo”. Segundo o autor, as funções psicológicas superiores do ser humano são desenvolvidas, por um lado, pelas características biológicas e por outro lado, ao longo de sua história social. Sendo assim, não existe uma única forma de aprender e, por isso, não deve também existir uma única forma de ensinar, pois o processo de assimilação de conhecimentos e de maturação é muito peculiar e isso deve ser respeitado durante práticas de aprendizagem e inclusão escolar.

Fica evidente que a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular não deve caracterizar apenas a presença destes em uma turma com outros sem deficiências, mas trabalhar a inclusão e interação social com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme estudiosos da abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só se concretiza por meio da interação social.

Vygotsky, ao tratar da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, contribuiu para a compreensão da aprendizagem em pessoas com deficiência visual, na medida em que seus estudos demonstram que o desenvolvimento destas pessoas é suscitado e impulsionado pelo aprendizado. No entanto, é necessário compreender essa relação tal como proposta por Vygotsky, isto é, de forma dialética.

Porém, o aprendizado depende das condições impostas pelo desenvolvimento. Esse mecanismo explica a interdependência desses processos. O desenvolvimento mental decorre do aprendizado, havendo um ciclo aleatório e uma relação de interdependência entre ambos, no qual a criança em contato com seus pares e com o social faz num primeiro momento com a ajuda do outro o que depois fará sozinha (DAINÉZ, 2009, p. 20-21).

Freitas (2002) enfatiza a importância da mediação, mas deixa claro que este processo é bastante complexo e que pode trazer efeitos imediatos ou não.

[...] nem sempre, os modos de assistência do adulto produzem ganhos nos modos de ação da criança. Além disso, constatar a ocorrência ou não de transformações nas capacidades como reflexo de interação eficaz ou ineficaz nos conduz a uma noção circular pouco útil: se o sujeito aprendeu dizemos que o outro atuou na ZDP; se não aprendeu, a atuação foi inócua (ou, em alguns casos, prejudicial) (FREITAS, 2002, p. 123).

Por isso, o processo de mediação precisa ser entendido como essencialmente dialético constituído de idas e vindas, elaborações e reelaborações. Neste sentido, não tem como se falar em avaliação imediata das interações para a aprendizagem das pessoas com deficiência visual nas classes comuns, mas, considerar o processo como dinâmico com efeito imediato ou não.

Este item busca articular o Materialismo histórico dialético com a psicologia histórico cultural, para referendar a aproximação dessas correntes e de seus autores, pois algumas pesquisas tem distanciado o pensamento de Vygotsky do seu fundamento marxista, como afirma Duarte (2003, p. 40): “Vygotsky entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos”.

O próprio Vygotsky (1991) observa que se deve buscar nos ícones do marxismo o método para a construção de uma ciência que possibilite investigar o psiquismo humano e não considerar que o marxismo trará a solução do problema da psique. Esses distanciamentos de Vygotsky do pensamento de Marx favorecem não só a educação nos moldes neoliberais como a psicologia de compreensão normativa do desenvolvimento.

Consolidou-se ao longo da história na psicologia da educação uma análise de olhar para as dificuldades de aprendizagem enquanto sempre uma falta, como insuficiência presente na criança. Vygotsky (1997, p. 164) ratifica esse olhar, pois segundo ele a psicologia tradicional idealizava a dificuldade das crianças com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), apenas como um sistema de insuficiências, porém, de acordo com o referido autor, a psicologia moderna tem como objetivo mostrar o que se esconde atrás desses aspectos negativos. Nas palavras do autor, “enquanto a velha educação se inclinava a ceder à insuficiência e segui-la, a atual leva em conta a dificuldade, cede, a fim de vencer e superar o defeito que se tem convertido na criança em uma criança dificilmente educável ou com dificuldade para aprender.”

Um ponto importante da teoria de Vygotsky reside na compreensão que as crianças com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) se distinguem pela insuficiência visual. Assim só a mediação será capaz de superar essa insuficiência.

Quando elencamos essa mediação, fazemos com referência às relações sociais que são as bases constitutivas do humano, onde nesse sentido a história da humanidade determina as direções da história do desenvolvimento individual, que se dá no caso da educação a partir do trabalho educativo.

Saviani (1994, p. 17) exemplifica muito bem este pressuposto, ao afirmar que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Seguindo o pensamento de Vygotsky (2006), a deficiência visual (cegueira ou baixa visão) precisa ser pensada a partir da mediação da criança com o mundo, sendo assim, é

dever da sociedade desenvolver ferramentas que possibilitem a saída desse lugar de exclusão, bem como a própria desconstrução do termo deficiência, dizendo como o autor:

Possivelmente, não esta longe o dia em que a pedagogia se envergonhara do próprio conceito ‘criança com deficiência’ para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Esta em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência (VYGOTSKY, 2006, p. 54).

Observa-se ainda a partir do pensamento de Vygotsky que a concepção clínica do desenvolvimento da criança tem considerado o problema da deficiência visual (cegueira ou baixa visão) como algo fixo e não como um processo, direcionando seu foco para os sintomas baseados em estudos clínicos, assim a escola selecionava as crianças que eram capazes de estudar e aquelas que não desejavam aprender, relegando as últimas ao negativismo.

Esses equívocos por anos consolidados na prática educativa de alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão), não reduz a premissa vygotskyana que todas as crianças podem aprender, a questão é considerar que elas aprendem de maneira diferente, cada qual em seu tempo. Faz-se necessário também observar que todas as dificuldades que se possa encontrar nas crianças com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) no processo educativo, têm que considerar a capacidade que a criança deficiente tem da compensação. O seu próprio defeito, a sua menos valia lhe dá forças para lutar e conseguir de algum modo se apropriar do conhecimento, dando aquilo que Vygotsky chama de “salto qualitativo”.

Entretanto, esse “salto qualitativo” vai depender das condições dada a essa criança, pois como observa Góes (2002), ao apresentar uma deficiência específica, o desenvolvimento dessa criança vai depender e muito das condições concretas oferecidas pelo grupo em que está inserido, que pode tanto ser rico em estímulos ou mesmo empobrecido.

O que se observa é que a deficiência por si só não vai determinar o destino dessa criança, mas sim o trabalho a ser desenvolvido com ela, as formas de cuidado e a educação recebida. Portanto, é possível compreender que as experiências proporcionadas à criança serão responsáveis pela viabilização de seu processo de desenvolvimento.

Faz-se, portanto, necessário pensar uma escola que favoreça esse processo, ou seja, que seja rica em estímulos e que permita esse desenvolver, pois Vygotsky é um defensor dessa escolarização do aluno com deficiência, quando diz:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois

participem nela, em certa medida ao par com os demais (VYGOTSKY, 1997, p. 149).

Vygotsky toma a educação como componente determinante para a superação do homem biológico e o desenvolvimento do homem cultural nesse preparo para a vida futura. Entretanto, faz-se necessário olhar para o projeto de sociedade e de homem presente em nossa sociedade, para viabilizar esse preparo.

Observa-se também no pensamento de Leontiev (1987), a necessidade dessa criança de ser escolarizada, de receber essa preparação para a vida, pois a criança no curso de seu desenvolvimento adentra ativamente no mundo das relações humanas que a circunda, assimilando as funções sociais das pessoas, as normas e regras de comportamento socialmente elaboradas.

É nesse momento de escolarização, de caráter ativo que a criança assimila os processos superiores de comportamento humano. Entretanto, se faz necessário que as tarefas que o educador lhe sugere tenham conteúdo e que a vinculação entre o que a criança deve fazer e aquilo por que atua e as condições de sua ação não sejam formais nem convencionais, mas essencialmente formativas, que desenvolva suas potencialidades.

Segundo pode-se verificar, para Sierra (2010), a educação tem que objetivar a compensação da deficiência e o desenvolvimento das potencialidades da criança com deficiência visual (cegueira ou baixa visão). Essa educação deve centrar-se na apropriação de instrumentos intelectuais que possibilitem a generalização e a análise dos fenômenos em sua totalidade, que é o aporte marxista, pois visa o desenvolvimento da criança de forma integral, haja vista que trabalha com a visão de um sujeito concreto. Dessa forma, se distancia das demais correntes da Psicologia que fragmenta o desenvolvimento em físico, cognitivo, emocional, social etc.

A partir das contribuições de Vygotsky, é possível elencar que as funções psicológicas superiores pouco dependem da herança genética, elas são direcionadas pelos processos educativos e pelo social. Assim, verifica-se que Vygotsky trouxe grandes contribuições para o âmbito educacional e para as teorias do desenvolvimento ao explicar que a educação não influencia apenas em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura em toda amplitude as funções do comportamento humano. Através do processo de aprendizagem a criança desenvolve a capacidade de utilização de instrumentos, ou seja, desenvolve o pensamento, a linguagem, a capacidade de planejamento e antecipação, entre outros. Esses instrumentos psicológicos irão mediar a relação da criança com o mundo,

podendo ela modificar o seu comportamento a partir do trabalho educativo, que se consolida como um forte mecanismo de ilusão.

Considerar a abordagem histórico-cultural para a efetivação da educação inclusiva é primordial, ressaltando que a inclusão envolve um amplo processo de reforma escolar e de reestruturação das escolas objetivando assegurar acessibilidade a todos com o objetivo de “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos.” (MITTLER, 2003, p. 25).

Desta forma, podemos constatar por meio das contribuições dos estudos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky que a educação inclusiva para, de fato, ser “inclusiva”, ou seja, não só atender todas as crianças, deficientes ou não, nos mesmos ambientes de aprendizagem, mas proporcionar a todas as crianças o acesso aos saberes e valores culturais historicamente acumulados pela humanidade, esta inclusão escolar precisa estar pautada nos estímulos às interações sociais dentro destes espaços, pois de acordo com a perspectiva vygotskyana o desenvolvimento é um processo permeado pelas interações existentes entre professor e crianças e entre as próprias crianças.

Considerando por essa ótica, a educação inclusiva antes idealizada como aquela em que o professor age como colaborador da criança com deficiência e a auxilia a desenvolver-se por meio de passos lentos num processo contínuo, com a abordagem histórico-cultural de Vygotsky passa-se a compreender a educação inclusiva como processo de avanços e rupturas em que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual ocorre por meio das interações em um ambiente desafiador que considere não só o nível de desenvolvimento real (o fazer sozinha), mas também o nível de desenvolvimento proximal (o fazer com auxílio) e que possibilite dar saltos nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento.

Porém, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência visual só podem ser estimulados eficientemente com a superação de preconceitos que teimam em categorizar essas crianças em “portadoras de déficits irreversíveis”, supondo que não podem se tornar inteligentes porque não são capazes. É necessária a organização de um programa de planejamento para sua estimulação desde a educação infantil, cujos resultados só serão alcançados através de rupturas educacionais e do efetivo conhecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo e sócio-psicológico das crianças com deficiência visual.

4 METODOLOGIA

Neste item, será apresentada a metodologia adotada durante esta pesquisa, especificando o tipo de pesquisa, método e abordagem; a caracterização dos participantes desta pesquisa, com os critérios de inclusão e exclusão; o local da pesquisa; as etapas; os instrumentos de coleta de dados; os procedimentos de análise e coleta de dados; e, por último, os aspectos éticos indispensáveis neste tipo de estudo que envolve seres humanos.

4.1 Tipos de pesquisa, de método e de abordagem

Considerando as questões norteadoras do presente estudo e visando ao alcance dos objetivos propostos, delineou-se uma metodologia fundamentada na pesquisa de tipo estudo de caso com uma abordagem quanti-qualitativa.

Foi desenvolvida uma pesquisa quanti-qualitativa por acreditar que em educação é impossível a interpretação dos dados, limitando-a a aspectos apenas quantitativos. Ressaltando-se que durante o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados métodos e instrumentos tanto qualitativos quanto quantitativos, pois “[...] esse termo tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre o qualitativo e o quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade e/ou divergência.” (BAPTISTA apud FERREIRA, 2003, p. 150).

A escolha da pesquisa quanti-qualitativa justifica-se, ainda, porque a problemática analisada nesta pesquisa não pode ser apenas quantificada, pois seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994). Esse tipo de pesquisa exige teorizações no plano das ideias, esmiuçando, desvelando os sentidos ideológico, político, social e educacional.

A pesquisa de campo foi direcionada a aprofundar o conhecimento empírico sobre a problemática a ser investigada, considerando que a pesquisa propôs analisar como os professores estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA. O método fenomenológico apresenta-se mais adequado, pois possibilita ao pesquisador analisar o fenômeno tal como aparece. De acordo com Martins e Bicudo (1989) a fenomenologia descreve a experiência do homem tal como ela é.

Optou-se por um estudo de caso baseado na fenomenologia, a partir da perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty, pois se concebe como o modo mais apropriado para investigar o mundo vivido, as percepções e questões humanas, comparando-se com o método cartesiano, que privilegia uma posição neutra e objetiva. A abordagem fenomenológica privilegia o caráter de mutabilidade e relatividade da verdade (HUSSERL, 1965).

Para Husserl (1965) a fenomenologia permite uma “volta às coisas mesmas”, como elas se manifestam, ao mundo vivido, ao mundo da experiência como o ponto de partida de todas as ciências, de todo conhecimento. Por isso, parte-se de uma situação vivida no cotidiano com base na consideração de que antes da realidade objetiva, há um sujeito que a vivencia antes da objetividade há um mundo pré-dado, e antes de todo conhecimento, há uma vida que o fundamentou. Significa que todo conhecimento está na origem da experiência que é o pré-reflexivo (DARTIGUES, 1973).

Neste tipo de método de pesquisa é indispensável que o pesquisador comece com a descrição do fenômeno pondo em *epoché* (em suspensão) todo e qualquer preconceito, julgamento, que interfira nessa descrição. O objetivo precípua na pesquisa fenomenológica é descrever o fenômeno, buscando a sua essência, a parte mais invariável da experiência. Para isso, recorre-se à redução fenomenológica, que consiste em por em evidência a intencionalidade da consciência voltada para o mundo, buscando separar o fenômeno do que é acidental para encontrar o essencial (SADALA, 2015).

Husserl propõe a variação eidética como uma maneira de reter só o essencial do fenômeno. Tal variação consiste em destacar todas as variações possíveis do objeto em estudo, a fim de se identificar os componentes do objeto que não variam, os invariantes, que definem a essência do objeto (DARTIGUES, 1973).

O método fenomenológico facilitará o alcance dos objetivos propostos, pois possibilitará a descrição das percepções dos sujeitos da pesquisa com base na Fenomenologia da Percepção de Merleau Ponty, para o qual o homem é um ser perspectival, ou seja, que percebe o mundo, seres e coisas de perspectivas particulares, que variam de acordo com o campo perceptual – que é um horizonte, o local das experiências perceptuais. Sendo assim:

Quando solicito a descrição de vários sujeitos sobre determinado fenômeno que investigo, compreendo que cada um dos sujeitos a faz segundo a sua perspectiva de perceber o fenômeno, e as percepções em tempos e locais diversos, por pessoas diferentes, doam-se a mim como várias visões perspectivais do fenômeno, as quais cruzam-se na intersubjetividade e apresentam-me significados comuns que me permitem compreender a estrutura do fenômeno (SADALA, 2015, p. 6).

O estudo de caso foi escolhido por ser um estudo “intenso e profundo a respeito de qualquer assunto em relação a uma unidade social. O foco de estudo pode ser um indivíduo, um grupo social específico, uma comunidade ou uma organização.” (LEITE, 2008, p. 66).

Neste sentido, o estudo de caso possibilitou uma análise profunda acerca de como os professores estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA, bem como possibilitou “registrar e interpretar aspectos da esfera do simbólico [...], ou seja, permite aprofundar o olhar, a narrativa, o gesto, o ato *“in loco”*, no instante do seu acontecimento.” (PADILHA apud DRAGO, 2011, p. 22-23).

4.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 10 professores, divididos em dois grupos:

- a) 8 Professores do ensino regular
- b) 2 Professores do atendimento educacional especializado

O tamanho da amostra foi estimado: de um universo de 45 professores, que lecionam no ensino médio da escola selecionada, sendo que 16 professores atenderam aos critérios de inclusão desta pesquisa e, por um processo de conveniência, optou-se por 50% desse total. Dessa forma, de 16 professores, 8 participaram da pesquisa. Em relação aos professores do atendimento educacional especializado, a escola possuía apenas 2 professores. Assim, contabilizou-se 10 participantes, sendo 8 professores do ensino regular e 2 do atendimento educacional especializado. Considerando o caráter sigiloso em relação aos participantes da pesquisa, optou-se por identifica-los por números.

As características dos participantes dessa pesquisa foram sintetizadas em quadros. Dessa maneira, no quadro 4 consta os dados dos professores do ensino regular.

Quadro 4 – Caracterização dos professores do ensino regular selecionados nesta pesquisa

PER	Sexo	Idade	Formação/pós-graduação	Tempo no magistério	Tempo de experiência com alunos com deficiência visual	Tipo de deficiência visual atendida
(1)	M	34	Química/Doutorado em Físico-Química e Pós-Doutorado	8 anos	4 anos	Cegueira e baixa visão
(2)	M	50	Artes/Mestrado em Cultura e Sociedade	26 anos	5 anos	Cegueira
(3)	F	40	Educação Física/Mestrado em	16 anos	7 anos	Cegueira

(4)	F	31	Ciência da Atividade Física Ciências Sociais/ Especialização em Psicopedagogia/ Mestrado em Sociologia e Antropologia	10 anos	2 anos	Cegueira
(5)	M	44	Ciências Biológicas/ Especialização em Planejamento Educativo	21 anos	5 anos	Cegueira e baixa visão
(6)	F	46	Mestrado em Saúde e Ambiente Letras/ Mestrado em Ciências da Educação/ Doutorado em Educação	17 anos	10 anos	Cegueira
(7)	M	37	Ciências Sociais/ Mestrado em Educação	11 anos	6 anos	Cegueira e baixa visão
(8)	F	32	Letras/ Especialização em Língua Inglesa	12 anos	6 anos	Cegueira e baixa visão

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

Com base no quadro 4 em que está descrita a caracterização dos professores do ensino regular entrevistados, do total da amostra, 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino, a partir dos quais, a soma das idades, dividida pelo número de professores, obteve-se a seguinte média aproximada das idades: 40 anos. Foram entrevistados professores das respectivas áreas de conhecimento: 1 professor de Química, 1 professor de Educação Artística, 1 professor de Educação Física, 2 professores de Ciências Sociais, 1 professor de Ciências Biológicas e 2 professores de Letras. 100% destes professores possuem Pós-Graduação (Lato Sensu/Stricto Sensu), divididos da seguinte forma: 1 com Especialização, 5 com Mestrado, 1 com Doutorado, 1 com Pós-Doutorado. Observa-se que 62,5% dos professores entrevistados possuem Mestrado em suas respectivas áreas de conhecimento. No entanto, constatou-se que apenas 1 professora (Professora 4) possui formação em Especialização em Psicopedagogia, específica da área de Educação Especial. Isto é, 87,5% dos professores entrevistados não possuem formação Lato Sensu/Stricto Sensu na área de Educação Especial/Inclusiva.

Ressalta-se que a necessidade de formação docente adequada foi categoria recorrente, durante as entrevistas dos professores participantes dessa pesquisa, os quais demonstraram reconhecer a importância de uma sólida base formativa para a viabilização do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas regulares do ensino médio. A formação docente traz implicações diretas sobre o processo educativo, pois possibilita a elaboração de estratégias eficazes para a superação das dificuldades inerentes ao processo de inclusão escolar de alunos com cegueira ou baixa visão.

No que se refere ao tempo de exercício no magistério, destaca-se que o maior tempo apresentado foi 26 anos (Professor 2) e o menor tempo foi de 8 anos (Professor 1). A

partir da soma do tempo no magistério, dividido pelo número de professores, obteve-se a média do tempo de magistério: 15 anos. Em relação ao tempo de exercício na escola pesquisada, obteve-se a média: 8 anos. E, em relação ao tempo de experiência com alunos com deficiência visual, observa-se que o professor 6 possui o maior tempo de experiência, 10 anos, enquanto o professor 4 possui o menor tempo de experiência, 2 anos, e a média apresentada foi de: 5 anos.

Em se tratando do tipo de deficiência visual atendido atualmente pelos professores do ensino regular entrevistados, constata-se que 50% atendem alunos com cegueira e baixa visão e 50% atendem apenas alunos com cegueira.

Em relação à caracterização dos professores do atendimento educacional especializado, o quadro 5 sintetiza os dados apresentados.

Quadro 5 - Caracterização dos professores do atendimento educacional especializado

PAEE	Sexo	Idade	Formação/pós-graduação	Tempo no magistério	Tempo de experiência com alunos com deficiência visual	Tipo de deficiência visual atendida
(1)	M	40	Pedagogia/ Especialização em Educação Inclusiva/ Coordenação Pedagógica	7 anos	7 anos	Cegueira e baixa visão
(2)	F	46	Terapia Ocupacional/ Especialização em Educação Especial/ Em Práticas Pedagógicas Inovadoras/ Gerontologia/ Mestrado em Educação	30 anos	10 anos	Cegueira e baixa visão

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

Com base no quadro 5 em que está descrita a caracterização dos professores do atendimento educacional especializado entrevistados, 1 professor do sexo masculino e 1 professor do sexo feminino, com idades entre 40 e 46 respectivamente. Ambos professores possuem Graduação e Pós-Graduação: o professor 1 possui Graduação em Pedagogia e o professor 2 possui Graduação em Terapia Ocupacional. Ambos professores possuem Pós-Graduação na área específica da Educação Especial: o professor 1 possui Especialização em Educação Inclusiva; o professor 2 possui Especialização em Educação Especial, Práticas Pedagógicas Inovadoras e ainda Mestrado em Educação.

Ressalta-se a importância da formação docente adequada e específica para a área da educação especial, pois possibilita a elaboração das estratégias apropriadas para a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino médio, viabilizando os processos educativos

pautados no respeito e afirmação das diferenças e especificidades educativas. É imprescindível que os professores que trabalham com alunos com cegueira ou baixa visão tenham conhecimento sobre as necessidades especiais de seus alunos, compreendam como lidar com eles, facilitando o desenvolvimento dos recursos adequados para o ensino e o currículo visando ao atendimento das necessidades de todos (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011).

No que se refere ao tempo de exercício profissional no magistério, é importante destacar que o professor 1 possui deficiência visual, cegueira, e é transcritor Braille da escola pesquisada, com 7 anos de experiência no atendimento educacional especializado. O professor 2 possui 30 anos de experiência no magistério, dos quais 23 anos são na escola pesquisada e 10 anos com experiência no atendimento ao aluno com deficiência visual. Ambos os professores atendem os dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão.

4.2.1 Critérios de inclusão

Os professores foram selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão especificados.

4.2.1.1 Professores do ensino regular

- a) Com idades entre 20 e 50 anos;
- b) Apresentaram Curso Superior;
- c) Tinham mais de 1 ano de exercício profissional no magistério;
- d) Possuíam no mínimo 1 ano de experiência profissional com alunos com deficiência visual;
- e) Lecionavam em sala de aula do ensino regular do ensino médio de escola pública em São Luís-MA;
- f) Possuíam no mínimo 1 aluno com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) em sala de aula da escola regular onde trabalha.

4.2.1.2 Professores do atendimento educacional especializado

- a) Com idades entre 20 e 50 anos;

- b) Possuíam Curso Superior;
- c) Tinham mais de 1 ano de exercício profissional no magistério;
- d) Apresentavam no mínimo 1 ano de experiência profissional com alunos com deficiência visual;
- e) Prestavam atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais a alunos do ensino médio de escola pública em São Luís-MA;
- f) Possuíam no mínimo 1 aluno com deficiência visual em sala de recursos multifuncionais da escola regular onde trabalha.

4.2.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos do estudo os participantes que não se enquadraram nos critérios de inclusão adotados por essa pesquisa.

4.2.2.1 *Professores do ensino regular*

- a) Possuíam idades inferiores a 20 e superiores a 50;
- b) Não tinham Curso Superior;
- c) Possuíam menos de 1 ano de exercício no magistério;
- d) Tinham menos de 1 ano de experiência com alunos com deficiência visual;
- e) Não lecionavam em sala de aula do ensino regular do ensino médio de escola pública em São Luís-MA;
- f) Não possuíam no mínimo 1 aluno com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) em sala de aula da escola regular onde trabalha.

4.2.2.2 *Professores do atendimento educacional especializado*

- a) Possuíam idades inferiores a 20 e superiores a 50;
- b) Não possuíam Curso Superior;
- c) Possuíam menos de 1 ano de exercício no magistério;
- d) Apresentavam menos de 1 ano de experiência com alunos com deficiência visual;

- e) Ausência de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais a alunos do ensino médio de escola pública em São Luís-MA;
- f) Não possuíam no mínimo 1 aluno com deficiência visual em sala de recursos multifuncionais da escola regular onde trabalha.

4.3 Local

A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Universitário (Colun) da Ufma:

Ressalta-se que a escola foi escolhida devido aos seguintes critérios:

- a) Pertence à rede de ensino público em São Luís-MA;
- b) É escola da rede regular de ensino;
- c) Possui ensino médio;
- d) Possui alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) matriculados em sala de aula do ensino regular do ensino médio;
- e) Possuem sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão).

Conforme Regimento Interno do Colun, disponibilizado pelo Núcleo Técnico Pedagógico (NTP) do Colun, a referida instituição é um Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, criado através da Resolução nº 42, em 20 de maio de 1968 pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão. É uma Instituição de Ensino Básico, oferece do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e os cursos técnicos de Administração, Enfermagem e Meio Ambiente; reconhecida pela qualidade do trabalho desenvolvido e pelo seu compromisso com uma educação voltada para a formação da cidadania, além de ser referência no atendimento aos alunos com deficiência visual (COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016).

Na estrutura organizacional da Ufma faz parte do Núcleo Operacional que, por sua vez, está ligado à Reitoria. Como forma de Gestão apresenta um cronograma composto por Conselho Diretor – Direção Geral – Coordenação de Ensino – Secretaria – Coordenação Pedagógica – Psicologia – Serviço Social – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – Biblioteca. A escolha de dirigentes da escola se dá por meio de eleição, com tempo de gestão de quatro anos. Está vinculado ao Conselho Universitário (Consun); Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) e Câmara de Graduação, órgãos deliberativos/ consultivos da Universidade. Possui o Conselho Diretor como instância consultiva e deliberativa no âmbito da escola e um Grêmio Estudantil.

Em relação ao número de alunos por nível de ensino e modalidade, o Colun apresenta os seguintes dados numéricos, em 2016: 49 alunos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (oferece a partir do 5º ano); 269 alunos no Ensino Fundamental – Anos Finais; 427 alunos no Ensino Médio; 85 alunos nos Cursos Técnicos e 40 alunos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), perfazendo um total de 870 alunos.

Em relação ao número de docentes e suas respectivas qualificações, o Colun possui 78 docentes efetivos e 6 substitutos, dos quais: 2 possuem Graduação, 30 Especialização, 40 Mestrado, 7 Doutorado e 5 sem informação.

É uma Instituição ampla com uma infraestrutura física adequada para atender à demanda. Possui 12 salas de aula de Educação Básica; 3 salas de aula de Educação Profissional; 1 sala do Pronatec; 1 sala livre; 1 sala da Coordenação da Educação Profissional; 1 Laboratório de Enfermagem; 1 Laboratório de Artes Visuais; 1 sala de Teatro; 1 sala de Música; 1 sala do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napnee); 1 Sala de Recursos; 1 sala do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE)/ Psicologia / Serviço Social; 1 sala para atendimento do NAE; 1 Biblioteca; 1 Cantina; 1 Cozinha; 1 Quadra Poliesportiva; 1 piscina; 1 Laboratório de Observação Astronômica (LOA); 1 Laboratório de Informática; 1 Laboratório de Ciências; 1 Auditório; 1 sala da Coordenação do Ensino do Ensino Fundamental; 1 sala da Coordenação do Ensino Médio; 1 sala da Coordenação de Estágio; 1 sala da Coordenação de Projetos, Pesquisa e Extensão; 1 sala da Educação Física; 1 sala do Grêmio Estudantil; 1 sala do NTP; 1 sala de Professores com banheiro; 1 banheiro de funcionários; 2 banheiros de alunos (1 feminino e 1 masculino); 2 vestiários (1 feminino e 1 masculino); 1 sala de Direção Geral; 1 Secretaria; 1 Almoxarifado; 1 arquivo; 1 sala de Livros; 1 Laboratório de Biologia; 1 Depósito (antiga direção); 1 sala de apoio da cozinha; 1 sala da Administração.

Possui como princípios norteadores: desenvolvimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade, voltada para a formação integral de homens e mulheres para o exercício da cidadania; formação do indivíduo, respeitando e valorizando as diversidades culturais existentes; educação voltada para a formação de homens e mulheres, considerando todas as dimensões de sua existência: Ética/Moral, Política, Religiosa e Cultural; valorização do trabalho como princípio educativo criado para inserção no mundo do trabalho e suas tecnologias. O Colun possui como principais objetivos: servir como Escola Laboratório de Ensino, Pesquisa e Campo de Estágio da Ufma; oferecer e participar de atividades de extensão; oferecer Ensino Fundamental, Médio e Técnico.

4.4 Instrumentos e coleta de dados

Foi utilizada, nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada com professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, pois considerando o problema e objetivos desta pesquisa, a entrevista semiestruturada apresentou-se como um instrumento indispensável para a coleta de dados referente às percepções dos professores sobre as dificuldades e estratégias durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio em São Luís-MA.

Embora este tipo de entrevista tenha um roteiro de tópicos, a partir das teorias e hipóteses, que se relacionam ao tema da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987), possui como vantagem a flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação, pois, “dá ao entrevistador liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, conforme o assunto enfocado.” (LEITE, 2008, p.106).

Optou-se pela entrevista semiestruturada por considerar a mais apropriada aos objetivos desta pesquisa, pois possibilitou auferir impressões e percepções que os professores possuem em relação ao objeto de estudo. Conforme Richardson (1999, p. 160) “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”.

Além disso, optou-se pela entrevista semiestruturada, pois possibilitou melhor entendimento das percepções dos entrevistados sobre a temática a ser estudada, pois as entrevistas livres, sem estrutura, “resultam num acúmulo de informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado.” (ROESCH, 1999, p. 159).

O roteiro de entrevista semiestruturada para os professores do ensino regular compreende o Apêndice C e o roteiro de entrevista semiestruturada para os professores do atendimento educacional especializado compreende o Apêndice D. Cada um dos roteiros foram divididas em dois blocos, após os dados de identificação. O bloco 2 “Processo e política de inclusão escolar” é composto por duas questões: 1 - O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas de aula do ensino regular? 2 - Em sua concepção, as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique.

O bloco 3 “Dificuldades e estratégias para a inclusão escolar” é composto por cinco questões: Em sua opinião, quais as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular/atendimento

educacional especializado? Relate as possíveis dificuldades que você encontra para viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares/atendimento educacional especializado. Quais as estratégias adotadas por você para superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular/atendimento educacional especializado? Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares? Em sua concepção, quais as mudanças que deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular?

Assim, por meio dessas entrevistas semiestruturadas buscou-se a colaboração dos participantes entrevistados, a partir de um processo espontâneo de participação e expressão de suas experiências e concepções referentes ao assunto abordado nesta pesquisa.

Os dados foram organizados, codificados, categorizados e analisados por meio da análise de conteúdo tal como proposta por Bardin (1979).

4.5 Etapas

O trabalho foi iniciado a partir da submissão do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Ufma) envolvendo seres humanos da Ufma, seguido da formalização da pesquisa na escola selecionada, mediante a apresentação e entrega de uma cópia do Projeto de Pesquisa coordenador pedagógico, momento no qual foi agendada reunião com professores da escola para apresentar o Projeto de Pesquisa, enfatizando seus objetivos, procedimentos, riscos e benefícios. Destaca-se que a carta de anuência do Colun autorizando a pesquisa consta no Anexo A e o Parecer consubstanciado do CEP/Ufma compreende o Anexo B.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nessa oportunidade, agendadas as entrevistas com eles, hora e local dessas entrevistas, de acordo com a conveniência desses professores. O TCLE para os professores do ensino regular compreende o Apêndice A. O Apêndice B se refere ao TCLE para os professores do AEE.

Após as entrevistas semiestruturadas foi realizada a transcrição na íntegra das mesmas e para análise dos dados empregou-se o sistema de categorização de Bardin (1979) e posterior discussão dos dados com base em referencial teórico consistente.

Com a análise dos dados, resultados e discussões foi realizada a elaboração do relatório parcial da pesquisa e marcado exame de qualificação. Após essa etapa, prosseguiu-se

com a elaboração e revisão do relatório final da pesquisa com base nas sugestões da banca, seguindo-se da defesa da dissertação.

4.6 Equipamentos e materiais

Durante as entrevistas semiestruturadas foi utilizado gravador digital Panasonic RR-US450 para registro das mesmas. Ressalta-se que o uso de equipamentos eletrônicos para a gravação das entrevistas ocorreu com a autorização dos participantes da pesquisa, após assinatura do TCLE.

Para a transcrição das falas dos entrevistados foram utilizados os seguintes materiais: caderno de anotações e canetas. Para a impressão dos TCLE e roteiros de entrevistas foram utilizados os seguintes materiais: papel A4 Chamex e cartucho de tinta para impressora.

4.7 Procedimentos de coleta e análise de dados

Após a submissão do Projeto ao CEP/Ufma e obtenção do Parecer Consubstanciado Número 1.522.429, procedeu-se à formalização da mesma na escola selecionada. Para isso, foi realizada visita à escola, na qual foi apresentado, ao diretor e coordenador pedagógico, o Projeto e o Parecer Consubstanciado do CEP/Ufma, que autorizou a realização deste estudo. Na oportunidade, também, foi agendada reunião com professores para apresentar o Projeto de Pesquisa, esclarecendo seus objetivos, procedimentos, bem como riscos e benefícios, momento no qual foram convidados a participar da pesquisa e assinar o TCLE. O Parecer consubstanciado compreende o Anexo B.

Após a assinatura do TCLE, foram agendadas as entrevistas com os participantes, em local, data e horário, de acordo com a conveniência de cada um dos professores. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas de forma individual e gravadas, mediante autorização dos participantes da pesquisa, após assinarem o TCLE.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas para os professores do ensino regular e para os professores do atendimento educacional especializado (APÊNDICE C e D, respectivamente), organizadas em um roteiro dividido em dois blocos,

após dados de identificação. O bloco 2 com duas questões e o bloco 3 com cinco questões, totalizando 7 questões.

Durante as entrevistas foram coletadas informações sobre as dificuldades e estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado para a viabilização do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cego ou baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA.

As entrevistas foram transcritas na íntegra para garantir a integridade das informações prestadas. Os dados coletados foram interpretados por meio da análise categorial que conforme Bardin (1979) consiste num procedimento técnico, que busca obter inferências objetivas sobre os dados de determinado texto por meio do seu desmembramento em categorias agrupadas analogicamente.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A opção pela análise categorial, nesta pesquisa, “se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo.” (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 8).

Considerando as diferentes fases inerentes à análise de conteúdo apresentadas por autores (TRIVIÑOS, 1987), nesta pesquisa, optou-se em seguir as etapas da técnica propostas por Bardin (1979), organizadas em três fases: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na “leitura flutuante” dos dados, no caso específico, das entrevistas transcritas. A exploração do material implica na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registro para a definição das categorias; além de corresponder a uma transformação dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, para atingir uma representação (BARDIN, 1979).

Estabelecem-se as unidades de registro (UR), um valor para cada unidade e a frequência com que aparecem no texto, para em seguida realizar a inferência, isto é, analisar a mensagem das unidades de registro, atribuindo sentido de acordo com os objetivos da pesquisa; interpretar o conteúdo de maneira lógica em articulação com os referenciais teóricos firmados nesta pesquisa.

4.8 Aspectos éticos

Considerando que esta pesquisa envolveu seres humanos como os principais participantes (professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado), o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres Humanos da Ufma para atender as determinações contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 e outras correlatas do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas envolvendo seres humanos.

A referida pesquisa foi realizada, mediante assinatura do TCLE, de acordo com a Resolução nº 466/12, do CNS, em vigor em todo território nacional. Este termo garantiu que as informações fossem confidenciais, somente utilizadas na divulgação dos resultados desta pesquisa e, tem como objetivo, esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, assegurando o seu bem-estar.

4.8.1 Análise dos riscos e dos benefícios

Os desconfortos e os riscos, que eventualmente poderiam ocorrer para os professores, foram constrangimentos, receio, medo de penalização por parte da direção da escola diante de perguntas acerca das dificuldades e estratégias ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Tais riscos foram minimizados informando-os que poderiam deixar de responder alguma pergunta, caso se sentissem constrangidos, além do esclarecimento de sigilo das informações como ratificado por meio da Resolução nº 466/12.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa é de relevância social, por se tratar de uma análise qualitativa do processo de inclusão escolar no contexto da deficiência visual, engendrando um amplo conhecimento sobre o tema abordado, oportunizando discussões e avaliações entre pesquisadores, profissionais da educação e interessados na problemática da inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Portanto, a comunidade acadêmica e os professores serão beneficiados por meio do acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar, deficiência visual, alternativas para superar as dificuldades durante o processo de inclusão escolar, bem como possíveis estratégias que melhor viabilizem esse processo, a partir de equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual.

4.8.2 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

A pesquisa seria suspensa se:

- a) Os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado aderissem à greve da categoria docente;
- b) As atividades do local de pesquisa fossem suspensas por motivos diversos, reforma escolar, enchentes, incêndios, dentre outros.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Ufma seria notificado caso isso ocorresse.

A pesquisa seria encerrada se:

- a) Todos os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado desistissem de participar da pesquisa;
- b) Alteração do endereço da escola selecionada e a não disponibilização do novo endereço;
- c) Se a pesquisa se tornasse inviável por caso fortuito ou força maior.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Ufma seria notificado caso isso ocorresse.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este item discute as dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio, por meio da categorização (BADIN, 1979) das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes desta pesquisa. Para isso, buscou-se analisar o objeto de estudo com base em referencial teórico e em pesquisas já realizadas.

5.1 Entrevista semiestruturada com os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado

Foram entrevistados 8 professores do ensino regular que possuíam alunos com deficiência visual, cegueira ou baixa, inseridos nas salas regulares do ensino médio e 2 professores do atendimento educacional especializado na escola lócus desta pesquisa, pertencente à rede federal de ensino.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em dois Blocos, após os dados de identificação: Bloco 2 – “PROCESSO E POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR” e Bloco 3 – “DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR”. O bloco 2 é composto por duas questões e o bloco 3 é composto por cinco questões, totalizando sete questões indispensáveis para a análise dos dados, conforme os objetivos desta pesquisa.

A primeira pergunta: **O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas de aula do ensino regular?** Objetivou verificar as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a inserção de alunos com deficiência em salas regulares, pois as suas próprias percepções acerca da inclusão escolar interferem diretamente sobre as suas práticas pedagógicas, que podem refletir cerceamentos e barreiras ou superação e colaboração com esse processo, dependendo de como se dá essa percepção. Conforme expressa Carvalho (2012, p. 37):

Solicito, sempre, que as reflexões girem em torno de aspectos afetivos (sentir) e racionais (pensar), por acreditar que estão sempre presentes e interligados nas nossas atitudes e ações, em qualquer atividade profissional e em especial na de educadores. E, quando o tema é polêmico e por vezes controvertido, como é o caso da educação inclusiva, com mais razões esses aspectos ou dimensões do fazer pedagógico precisam ser conhecidas e debatidas.

Portanto, a primeira pergunta foi realizada com o propósito precípua de identificar essas percepções, explícitas ou tacitamente apresentadas. As respostas foram agrupadas em categorias temáticas, conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas de aula do ensino regular

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
3,4	1	Participação social	3	30%
5,6		Políticas de formação docente	2	20%
7,8		Processo complexo, possível e ideal	2	20%
1		Número de alunos	1	10%
2		Recursos pedagógicos	1	10%
	2	Direitos humanos	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

Conforme se verifica na tabela 1, os professores 3 e 4 do ER e o Professor 1 do AEE expressaram que a inclusão estimula a participação social e preparação para a vida, conforme se verifica na fala desses professores:

Eu acho muito importante porque eles sempre ficam à margem nunca fazem nenhuma atividade, em especial, atividade física, sempre ficam sentados eles não participam, então eu acho muito importante porque efetiva a participação; e, mais do que a participação deles é a conscientização dos próprios colegas (PROFESSOR 3/ER).

Dá para o aluno o entendimento de que ele não é um coitado, de que ele tem capacidades, de que ele consegue se desenrolar e com os outros alunos, você trabalha a questão do preconceito, então, você percebe que os meninos eles conseguem criar [...] eu já acho que estratégias de vida pra quando saírem daqui (PROFESSOR 4/ER).

A minha opinião é que ela vem a favorecer a inserção da pessoa com deficiência visual, não só no ensino regular, mas também na vida social, porque eu já conheço experiências de alunos que estudam em escolas especiais, especificamente na escola de cegos e a gente vê é [...] a dificuldade que eles têm em conviver na sociedade e aí, estudando numa escola regular já é um passo, um grande passo para essa inserção da pessoa com deficiência na vida social (PROFESSOR 1/AEE).

A percepção desses professores coaduna com o que diz a Constituição Federal no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, não paginado).

A LDBEN nº 9.394/96 afirma no artigo 59 que os “sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] IV – educação especial para o trabalho,

visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...]” (BRASIL, 2010b, p. 44). A escola como instituição promotora de cidadania plena para todos os alunos deve priorizar, em seu interior, ações pedagógicas que estimulem a superação de preconceitos e barreiras à efetiva participação e preparação dos alunos com deficiência visual nas atividades escolares e na vida social.

De acordo com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência promulgada pelo Decreto nº 3.956/01 cujo objetivo é “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” a partir de medidas necessárias para a “detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas com deficiência” (BRASIL, 2001a, não paginado).

Logo, a legislação educacional corrobora com o estímulo à educação inclusiva como medida de inclusão da pessoa com deficiência à sociedade em geral, visando ao fornecimento dos subsídios indispensáveis para a inserção no trabalho competitivo, inclusive.

A opinião de que a inclusão escolar deve prescindir de uma política de formação de professores foi defendida por 20% dos professores (Professores 5 e 6) do ER.

Agora eu acho que falta uma política mais direcionada e mais séria que essa política chegue até às escolas, porque a gente tem muitos projetos bons no MEC e que esses projetos, muitos deles não chegam às escolas. Eu não sei como é que tá o desenvolvimento desses alunos nas escolas estaduais e municipais. A gente sabe que a prefeitura, por exemplo, ela dá muitos cursos de formação continuada para os professores. Então isso falta para nós da rede federal. Acho que o governo federal poderia se preocupar um pouquinho mais [...] dando cursos, orientando as escolas. Acho que o importante é você fazer isso nas escolas porque é lá que nós vamos trabalhar com esses alunos. Então eu acho que isso tá faltando. Eu sou a favor da inclusão. Eu acho que tranquilamente eles podem estudar nas salas de aula (PROFESSOR 5/ER).

O governo não dá as condições, assim, quer só jogar na sala. Sim?! E onde é que tá a capacitação do docente? É só ele que tem buscar de forma particular? (PROFESSOR 6/ER).

Na LDBEN nº 9.394/96 são previstos “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.” (BRASIL, 2010b, p. 44). Dessa forma, a capacitação dos professores do ensino regular é garantida legalmente e precisa ser asseguradas pelos sistemas de ensino responsáveis.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas

evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 57).

A percepção da inclusão como um processo complexo, mas possível e ideal foi apresentada por 20 % dos professores (Professores 7 e 8) do ER entrevistados:

Olha, eu acho que é necessária, é o processo, que não é fácil, é um processo complexo [...], mas eu acho um processo necessário e mesmo com todo o grau de dificuldade é possível você fazer a inclusão destes alunos com deficiência (PROFESSOR 7/ER).

Eu acredito que os alunos eles precisam estar inseridos numa sala de alunos normais, assim, numa sala normal, comum, com os alunos cegos ou não cegos ou outros tipos de deficiências. Eu acredito que não há necessidade deles estarem numa sala especial só pra eles não (PROFESSOR 8/ER).

Observa-se que os professores entrevistados defendem a inclusão escolar, compreendem as barreiras, dificuldades e desafios interpostos por meio desse processo, mas também compreendem a precípua necessidade da superação dessas barreiras tendo em vista práticas cada vez mais inclusivas que corroborem para a efetivação na prática do que já está prescrito na letra das políticas educacionais da educação especial. Como afirma Mantoan (2006, p. 15), “Apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicados à inclusão de pessoas com deficiência.”

O Professor 1 do ER indicou a redução do número de alunos nas salas regulares inclusivas como fator imprescindível para a efetivação de espaços inclusivos no ensino regular, pois, conforme esse professor, permite a eficácia no atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos. É o que se verifica na fala desse professor:

O problema que eu vejo, não é nem o fato de estar na turma regular, o problema que eu vejo é que a turma regular é muito grande pra que eles estejam juntos. Aqui costuma ter 35 alunos, por exemplo, 2, 3 deficientes mais 32, aí o problema é esse número grande dos demais alunos que acaba [...] adolescentes acabam dispersando. [...] É normal de adolescente, eles acabam conversando, então, assim, eu acho que tem que ser mesmo regular, só que diminuir um pouco essa quantidade de alunos na sala, na turma, para um número de 15 ou 10 que a gente poderia ter uma integração até melhor dos alunos, colegas ajudarem eles nas atividades (PROFESSOR 1/ER).

Depreende-se da fala do Professor 1 do ER o seu descontentamento quanto ao número de alunos na sala de aula. No que se refere a essa temática – relação adequada entre o número de alunos e o professor – já foi discutido no item 3.2 referente ao ensino da pessoa com deficiência visual, mas cabe o reforço e esclarecimentos legais no que tange a esse tema. A LDBEN nº 9.394/96 afirma no artigo 25 que: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.” (BRASIL, 2010b). Embora, a lei determine a responsabilidade das autoridades, não há especificação exata do número de alunos por professor em sala de aula.

Como foi dito em itens anteriores, em 2007 o Projeto de Lei nº 597/07 foi aprovado pela Câmara de Educação e Cultura e determina a obrigatoriedade de os sistemas de ensino observar o número de alunos por professor, de modo que não ultrapasse trinta e cinco alunos nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (MALULY, 2007).

A Resolução nº 291/2002 que estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências, determina no artigo 12 que nas classes comuns de inclusão podem ser incluídos até no máximo três alunos com deficiência do mesmo tipo (MARANHÃO, 2002).

Diante da legislação supracitada percebe-se que a escola pesquisada cumpre o que determina a lei quanto ao número de 35 alunos nas salas regulares do ensino médio, bem como o número de até 3 deficientes em cada sala regular.

O Professor 2 do ER apresentou como fator imprescindível para a viabilização da inclusão escolar, o provimento de recursos pedagógicos adequados:

Eu penso que ainda está muito precário [...] tanto para o professor quanto para o aluno, porque a gente não dispõe de recursos suficientes ainda para tratar dessas questões em sala de aula, então a gente vai buscando fazer adaptações, é [...] dentro daquilo que está sendo trabalhado, trabalhando também em cima do improviso, algumas vezes, porque a gente se depara com situações novas a cada dia. (PROFESSOR 2/ER).

Acerca disso pode-se destacar o artigo 59 da LDBEN nº 9.394/96: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- **Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos**, para atender às suas necessidades. [...]” (BRASIL, 2010b, não paginado, grifo nosso). Os recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual devem ser providos para que a inclusão escolar desses alunos aconteça na prática.

Rodrigues (2006) realizou um estudo sobre dez ideias comuns acerca da educação inclusiva que são disseminadas no meio social e que, muitas vezes, são mal compreendidas cerceando práticas verdadeiramente inclusivas nas escolas. Ressaltando que tem sido amplamente difundida no meio acadêmico, político e educacional a ênfase ao papel do professor, secundarizando o provimento dos recursos pedagógicos necessários para a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares inclusivas.

É imprescindível que as escolas, professores, pais e sociedade em geral reivindiquem dos sistemas de ensino responsáveis o cumprimento de suas responsabilidades legais na garantia dos recursos pedagógicos específicos ao atendimento do aluno com deficiência. Pois, “a questão da inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas,

pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos? Em nossa opinião, não.” (RODRIGUES, 2006, p. 309).

Para o Professor 2 do AEE, a inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas escolas regulares de ensino médio é uma questão de direitos humanos. Conforme a fala do referido Professor:

É uma questão de direitos humanos, eles têm o direito de está estudando, têm o direito de está na escola como todo e qualquer aluno e têm o direito de ser bem acolhido e receber uma educação de qualidade, então a gente não pode mais justificar a não inclusão pela não adequação, a gente tem que buscar adequar as escolas que nós temos, transformar para que elas possam estar cada vez mais melhorando esse processo. (PROFESSOR 2/AEE).

De fato, desde a Constituição Federal, conforme mencionado anteriormente, a educação foi determinada legalmente como direito de todos (BRASIL, 1988). Portanto, esse é um direito inalienável que deve ser assegurado a todas as pessoas, com ou sem deficiência. A deficiência não deve ser colocada como uma barreira à efetivação de um direito humano básico, que é o direito à educação.

Além disso, deve-se esclarecer que a LDBEN nº 9.394/96 traz a educação especial como uma modalidade de ensino, ou seja, nessa nova concepção a mesma deve apenas perpassar e complementar as etapas da educação básica: infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2010b). Dessa forma, os alunos com deficiência visual, que estão em idade de frequentar o ensino médio não podem frequentar unicamente os serviços de educação especial (classes especiais e núcleos de apoio ou salas de recursos multifuncionais), esses alunos devem obrigatoriamente estar matriculados e frequentando regularmente as salas de aula em classes comuns junto a outros alunos sem deficiência (MANTOAN, 2006).

Ressalta-se que, “embora haja pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado.” (MANTOAN, 2006, p. 205). Pois, como já citado anteriormente, Vygotsky (1991) defende que o desenvolvimento humano não acontece do individual para o social, mas das relações que são estabelecidas socialmente. Logo, o desenvolvimento do aluno com deficiência visual atinge níveis mais elevados no contexto da inclusão escolar em salas regulares com outras crianças sem deficiência e seus professores.

A segunda questão dentro do Bloco 2 – “PROCESSO E POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR” foi: Em sua concepção, as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique. Visando compreender as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre o favorecimento ou não das atuais políticas

de educação inclusiva ao atendimento ao aluno com deficiência visual nas salas regulares, considerando que estas políticas objetivam fornecer os subsídios legais necessários para a garantia dos direitos inalienáveis das pessoas com deficiência. Os resultados foram agrupados em categorias temáticas, conforme demonstra a tabela 2:

Tabela 2 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre o favorecimento ou não das políticas de educação inclusiva ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
1, 2, 4, 5, 6	1, 2	Política de formação docente	7	70%
3, 7, 8		Aumento de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares	3	30%

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

As repostas dos professores (1, 2, 4, 5 e 6) do ER e dos professores 1 e 2 do AEE deram origem à categoria política de formação docente. Os professores 1, 2 e 4 do ER acreditam que as políticas de educação inclusiva não têm favorecido o processo de inclusão, pois faltam políticas de formação inicial de professores. É o que se verifica na fala desses:

As políticas elas existem, só que no que eu vejo, as universidades estão muito distantes disso. Isso não vai depender se é regular ou especial as salas dos alunos tá? O que eu vou dizer. O que eu vou dizer é bem antes disso, é que, por exemplo, eu tava discutindo com o pessoal do curso de Química sobre o projeto político pedagógico, o projeto do curso não há ainda para trabalhar com esse público. Já estão incluindo Libras, mas braile e outras metodologias para deficientes visuais não tem e a previsão é que isso não aconteça tão cedo. A discussão é antiga, mas não tem sido feita na prática, não têm sido formados alunos. Eu tive a minha formação, eu tenho graduação, eu sou bacharel e licenciado, eu tenho mestrado, eu tenho doutorado e pós-doutorado mas eu nunca tive uma aula para trabalhar com aluno desse tipo. Confesso que a primeira vez que falaram - “oh vão ter alunos deficientes visuais na tua sala” - eu fiquei meio que preocupado desde o primeiro dia. Eu me preocupei em conversar com eles, ouvir um pouco da experiência, aprender bastante com eles e falei que a universidade não me preparou para aquilo. Então as políticas não [...] O governa ele entrega pra gente, ele pede a inclusão, o slogan da universidade é “a universidade que cresce com inclusão e inovação” só que não tem sido feito isso nos cursos. A realidade, como eu to falando, todo ano a gente tem tido alunos, mas nós não estamos formando alunos pra isso. Não estão sendo formados profissionais pra isso (PROFESSOR 1/ER).

Eu acredito que não porque na verdade são várias deficiências né parece assim que a deficiência visual é a que é a mais complexa porque a gente tem que buscar meios

de fazer com que ele entenda da forma como os outros ou se aproxime, mas nós temos várias outras deficiências em sala de aula entendeu? (PROFESSOR 2/ER).

Você ainda acaba esbarrando na política pública porque a gente acaba esbarrando porque o professor ainda não está preparado, na verdade ele não foi preparado (PROFESSOR 4/ER).

Percebe-se na fala dos Professores (1, 2, 4) o seu descontentamento quanto às políticas de formação de professores, que os capacitam para trabalhar com alunos com deficiência em salas de aula regulares. Verifica-se que estes professores desejam desenvolver um ensino pautado na responsabilidade ética e profissional, que forneça as bases necessárias para a aprendizagem significativa de todos os alunos, mas não se sentem preparados para o alcance deste objetivo.

Diante do despreparo profissional para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo com alunos com deficiência, é normal que os professores demonstrem preocupação, receio, incertezas, ansiedades que contribuem para o surgimento de sentimentos como medo, frustração e insegurança e, conseqüentemente, posturas pedagógicas que muitas vezes cerceiam o processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. Pois, construir “uma escola numa perspectiva inclusiva, embora seja algo possível e que já ocorre em algumas realidades, ainda não é uma tarefa fácil de ser empreendida, em decorrência de muitas barreiras existentes.” (MARTINS, 2011, p. 51).

Nesse sentido, inúmeros documentos legais foram publicados, especialmente a partir da década de 1990, apontando para a necessidade e importância de uma escola inclusiva (MARTINS, 2011). No entanto, para que estas políticas de educação inclusiva favoreçam o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular é imprescindível que os professores do ensino regular possuam a formação adequada por meio de políticas de formação inicial, que se responsabilizem pelo preparo docente.

Martins (2011) ao desenvolver um estudo com foco na visão de licenciados sobre a sua formação inicial, com vistas à atuação com a diversidade dos alunos, cita a importância de se tratar questões relativas ao ensino da pessoa com deficiência durante a formação inicial visando a eliminação das barreiras que impedem a inclusão à escola regular.

A legislação educacional vigente indica a necessidade de capacitação de professores não só da educação especial, ou seja, aqueles que atuam no atendimento educacional especializado, mas também os do ensino regular (BRASIL, 201c). Portanto, a queixa dos professores sobre a falta de capacitação e preparo para lidar com situações que envolvem o ensino de alunos com deficiência nas salas regulares trata-se claramente de um

descumprimento de um direito, que deveria ser inalienável – o direito do professor do ensino regular à capacitação, conforme legislação citada.

Para os professores 5 e 6 do ER, a efetivação das políticas tem ocorrido de forma lenta, com pouca abrangência. Nas percepções desses professores as políticas de educação inclusiva tem favorecido em parte o processo de inclusão escolar, conforme se verifica nas falas dos mesmos:

Eu acho que para ter uma abrangência maior, para chegar até os municípios mais pobres, isso ainda vai requerer um tempo bastante grande, acho que tá engatinhando, tá indo lentamente. [...] Eu sou a favor da inclusão, mas a inclusão que se dê meios para poder incluir esse aluno nas escolas, realmente (PROFESSOR 5/ER).

Tá caminhando de forma lenta, ainda, no meu ponto de vista. Precisa avançar mais. (PROFESSOR 6/ER).

É notório que, embora as políticas de educação inclusiva tenham gerado impactos significativos na educação das pessoas com deficiência, vindo a se constituir “num passo importante, no Brasil, o atendimento proposto não se estendeu a todos que, efetivamente o necessitam.” (MARTINS, 2011, p. 52).

Os professores 1 e 2 do AEE concordam que as políticas de educação inclusiva favorecem, em parte, o processo de inclusão escolar. As percepções desses professores podem ser analisadas em seus relatos. Conforme o Professor 1:

De certa forma tem favorecido, o grande aspecto, o grande problema aí é que às vezes a própria estrutura a nível nacional ela não dá condições de fato para que essa política seja efetivada, então é muito pelo esforço individual dos próprios professores. Tem a política, mas às vezes não dá essa estrutura toda para o professor, a escola em si ter esse bom desempenho, bom desenvolvimento (PROFESSOR 1/AEE).

Há determinação legal para a formação de professores para a educação especial conforme a LDBEN nº 9.394/96, o Decreto 7.611/11 e Resolução nº 2/01.

De acordo com a Resolução nº 2/01, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns professores da educação especial especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001c).

Considerando ainda a Resolução nº 2/01 supracitada, no artigo 18, §3º pode-se verificar a necessidade de os professores especializados em educação especial “comprovar complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.” (BRASIL, 2001c, não paginado). Ressalta-se que ambos os professores do AEE entrevistados possuem pós-graduação na área de educação especial, conforme dados pessoais e profissionais apresentados no item sobre os participantes

da pesquisa. Mas há de se enfatizar a necessidade de ampliação de políticas de formação docente, que possam atender a demanda de professores em todo o território nacional. Conforme menciona o Professor 2 ao responder que as políticas de educação inclusiva têm favorecido a inclusão escolar de alunos com deficiência, mas apenas em parte, pois houve avanços, mas as políticas precisam ser aperfeiçoadas e ampliadas:

Ainda tem muita coisa que precisa ser aperfeiçoada, mas em termos de política eu acho que nós temos avançado, as salas de recursos, eu penso que também é uma proposta muito interessante, os alunos serem atendidos na própria escola, terem os profissionais especializados, os professores de sala de recursos. Aqui na universidade nós não tínhamos o professor de AEE, agora foi a primeira vez que abriu o concurso para professor de AEE, com esse cargo, até então não tinha professor com esse cargo, então, isso tudo foi proporcionado pelo avanço das políticas, né, a política de educação especial na perspectiva da inclusão prever o professor do atendimento educacional especializado, então isso foi realmente um grande avanço, ter esses profissionais no quadro [...]

Então, a gente pensa que essa política tem que se materializar mesmo em todas as escolas, não ficar só em algumas, porque acaba que uma escola se torna referência e isso não é bom, né, a Escola X mesmo é uma referência nessa área, mas o ideal era que todas as escolas [...] não tivesse uma só escola de referência, que fossem em todas, né eu penso que a política precisa avançar muito nessa área (PROFESSOR 2/AEE).

Outros 30% dos Professores (3, 7, 8) do ER deram a seguinte resposta: Sim. Têm favorecido o aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares e resultado em avanços. Conforme as falas desses Professores (3, 7, 8):

Tem. Hoje em dia sim né. Há anos atrás a gente via que havia barreira, mas hoje em dia já é bem mais [...] nós temos vários casos né, não só de cegueira como outros também, nos leva a tá pesquisando, lendo e fazendo essa inclusão, deles no caso (PROFESSOR 3/ER).

Tem melhorado significativamente, tem favorecido, nós já avançamos muito (PROFESSOR 7/ER).

Eu acredito que tem contribuído sim bastante porque nós não tínhamos alunos até seis, sete anos atrás, nós não tínhamos alunos com necessidades especiais e agora, a procura é muito grande e o que nos resta é estarmos preparados para receber porque até hoje nós recebemos muitos alunos cegos e alunos com deficiência intelectual, ainda não recebemos alunos surdos, esse ano nós recebemos dois alunos com paralisia cerebral então já foi uma novidade pra gente, eu acredito que as políticas ajudam contribuem sim elas estão sim favorecendo as crianças que precisam que precisam estar na escola tendo contato com outras crianças que tenham ou não deficiências (PROFESSOR 8/ER).

Conforme já apresentado na seção 2.1 Políticas de Educação Especial, em 2008 percebe-se uma inversão nas estatísticas se comparados o número de matrículas, verifica-se que o número de matrículas em escolas especiais é menor que o número de matrículas em escolas inclusivas: do total de 695,6 mil alunos em educação especial, 319,9 mil estavam em classes especiais e escolas exclusivas e 375,7 mil em escolas regulares inclusivas. Nos anos seguintes verifica-se que o número de matrículas em educação especial subiu de 654,6 mil em 2007 para 843,3 mil em 2013. Desse total, apenas 194,4 mil estavam em escolas exclusivas e

648,9 mil em escolas regulares (alunos incluídos) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). De fato, as estatísticas revelam o aumento da matrícula de alunos com deficiência no ensino regular, demonstrando que as políticas de educação inclusiva têm favorecido o processo de inclusão escolar.

No entanto, não basta ser proporcionado o acesso à escola para todos. Urge, principalmente, a oferta de condições para que ocorra a permanência desses alunos no ambiente escolar, com qualidade (MARTINS, 2011).

O Bloco 3 – “DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR” é composto por cinco questões. A primeira pergunta: Em sua opinião, quais as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular? Teve como objetivo verificar as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as dificuldades dos alunos com deficiência visual durante o processo de inclusão escolar. As respostas dos professores originaram as seguintes categorias temáticas: número insuficiente de profissionais do AEE; dificuldade de abstração; insuficiência de recursos pedagógicos; preconceito; formação docente inadequada; entrada tardia na escola regular. Essas categorias foram organizadas conforme tabela 3.

Tabela 3 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
1,2	2	Insuficiência de recursos pedagógicos	3	30%
3,7	2	Preconceito	3	30%
4,5,8		Formação docente inadequada	3	30%
	1,2	Número insuficiente de profissionais	2	20%
1,2		Dificuldade de abstração	2	20%
6		Entrada tardia na escola regular	1	10%

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

Analisando a tabela 3, pode-se verificar que os professores 1 e 2 do ER citaram a insuficiência de recursos e materiais pedagógicos adaptados como uma dificuldade para o aluno do ensino médio com deficiência visual ser incluído no ensino regular. De fato, a inclusão escolar ultrapassa o simples discurso da matrícula desses alunos nas salas regulares, mas requer condições e meios para a sua permanência.

A inclusão de crianças com deficiência visual em salas de aula regulares está relacionada ao agenciamento de uma variedade de recursos. No caso dos alunos cegos, esses recursos são: materiais táteis, transcrição de textos em braile, gravação de textos, existência de leitores voluntários, uso de computador e scanner e adequação das tarefas ao ritmo requerido pelo uso de tais recursos. No caso dos alunos com baixa visão, esses recursos podem ser óticos (adaptações do ambiente; iluminação, distância, contraste e saturação de cores, computadores com programas sonoros e telas especialmente configuradas, ampliação de materiais) (LAPLANE; BATISTA, 2012, p. 187).

A LDBEN nº 9.394/96 também traz indicações precisas acerca da obrigatoriedade do provimento de recursos educativos adaptados ao alunos com deficiência:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades (BRASIL, 2010b, p. 44, grifo nosso).

O Professor 2 do AEE, também, apontou a insuficiência de recursos e materiais pedagógicos adaptados, além de barreiras atitudinais: preconceito, discriminação, insensibilidade como elementos dificultadores para os alunos com deficiência visual durante o seu processo de inclusão escolar. Observa-se aqui a fala do referido professor:

Assim, as dificuldades, as barreiras são de diversas ordens, eu comecei com as barreiras dos recursos, né, a formação, aí vem a questão central que são as barreiras pedagógicas também, que tem haver com a formação do professor, que é a adequação dos recursos, da aula, o professor tentar dá uma aula mais humanizada que atenda a todos, preocupar, ter essa sensibilidade e isso tem haver com a formação desse professor e com as condições de trabalho dele, né, tudo tá relacionado, é, a gente quando fala do professor, da formação, a gente não pode esquecer essas outras variáveis, então tem toda essa rede de suporte e de apoio que o professor também precisa, então as barreiras metodológicas também são muito importantes e significativas, o professor tem que adequar a sua aula, adequar os recursos que ele tá usando, se ele vai passar um filme ele tem que fazer a audiodescrição das imagens, se ele vai trazer um mapa ele tem que trazer em alto relevo, então essa formação ela tem sido bem [...] vamos dizer assim [...] difícil, porque o professor ele tem que buscar também fazer esse trabalho, esse planejamento; a avaliação também dos alunos, as adequações curriculares, eu acho que isso tudo são grandes barreiras que são as barreiras pedagógicas (PROFESSOR 2/AEE).

O relato do Professor 2 coaduna com os estudos desenvolvidos por Carvalho (2007, p. 113) sobre a remoção de barreiras para a aprendizagem, cujo objetivo é propor alternativas de enfrentamento dos inúmeros e variados obstáculos, que surgem no contexto da educação inclusiva de alunos com deficiência. Para a autora, “a proposta inclusiva pressupõe uma ‘nova’ sociedade e, nela, uma escola diferente e melhor do que a que temos hoje”. No

entanto, ainda de acordo com ela, aceitar o paradigma da inclusão não garante as mudanças desejáveis com a remoção das barreiras educacionais, estas só poderão ser ultrapassadas por meio de um projeto político, que priorize ações planejadas começando pela melhoria do trabalho docente com a valorização do magistério.

Os professores 3 e 7 do ER, também, apontaram o preconceito como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino médio com deficiência visual em salas regulares. É o que se verifica na fala desses professores:

Uma dificuldade e a questão dos próprios colegas que eu já falei antes, essa conscientização [...] no meu ver essas são as principais barreiras (PROFESSOR 3/ER).

Eu acho que a dificuldade a maior dificuldade é o próprio processo é o próprio preconceito, porque assim o deficiente ele já vem para a escola com a carga de preconceito muito grande, muitos as famílias ainda estão aprendendo a conviver com esse processo inclusivo então evidentemente que eles têm limitações, mas eu falei na primeira pergunta, são limitações possíveis de serem superadas então a principal, talvez assim a grande dificuldade é a questão mesmo do preconceito [...] mas a grande dificuldade eu acho que é mesmo o preconceito de um modo geral, das famílias, às vezes, da sociedade, dos colegas, tem uns colegas que aceitam tem outros que ficam assim meio assim com essa dificuldade de compartilhar (PROFESSOR 7/ER).

As atitudes de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar, professores, colegas, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários, devem estar pautadas no respeito e valorização da diversidade. Somente por meio da construção de uma sociedade inclusiva será possível reverter atitudes preconceituosas dentro dos espaços educacionais das salas regulares. No entanto, esta não é uma tarefa fácil, implica necessariamente a mudança de conceitos predeterminados e divulgados socialmente, muitas vezes de modo implícito sobre o que é ser diferente e o direito inalienável de cada indivíduo poder usufruir da liberdade de ser e viver suas especificidades. Pois, o universal não caracteriza o ser humano e sim as suas peculiaridades. “Tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.” (MANTOAN, 2006, p. 17).

Carvalho (2007, p. 79) afirma que dentre as inúmeras barreiras à inclusão escolar de alunos com deficiência, as mais significativas são as atitudinais frente à diversidade, pois, “o atípico incomoda, gera desconforto, na medida em que pouco se sabe a respeito do porque alguns são ‘mais diferentes’ do que seus pares e, em decorrência, o que fazer com eles, em sala de aula”.

Criam-se representações sociais em torno da diferença, nas quais prevalecem os aspectos ‘negativos’ – o que falta -, gerando-se atitudes de rejeição, que acabam por estigmatizar e excluir. As barreiras atitudinais não se removem com determinações

superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade (CARVALHO, 2007, p. 79).

Assim, a superação das barreiras atitudinais perpassa pela elaboração de canais de diálogos desenvolvidos na escola para que sejam abertos espaços em que os professores, alunos, pais e funcionários tenham oportunidade de falar sobre os seus medos, dúvidas e a ressignificação da prática pedagógica possa ser examinada em equipe (CARVALHO, 2007).

Outra categoria que surgiu diante da pergunta sobre as percepções dos professores do ensino regular sobre as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular foi a formação docente inadequada. Verifica-se que essa categoria foi contemplada por 30% do total da amostra (Professor 4, 5 e 8 do ER), conforme falas dos referidos professores:

Os professores. Somos nós. Eu acho que o principal, você tem, os professores, claro que a estrutura da escola conta muito, mas você passa a maior parte do tempo com o professor, você não tem um curso de capacitação para ser oferecido para esse professor, às vezes ele vai para a sala de aula ele nem sabe que ele tem aquele aluno, não conhece a vida do aluno, não sabe, então assim, é [...] ele chega na sala de aula e o professor não deixa ele usar o computador porque é o computador. Na realidade a impressão que dá quando eles estão no computador é que eles não estão prestando atenção no que você tá falando, mas eles estão, aí cabe a você ficar perguntando - 'E aí, o que que tu tá vendo aí?' 'O que que tu tá fazendo?' Enfim, eu acho que o professor ainda tem muito que aprender (PROFESSOR 4/ER).

Os professores não estão preparados, então esse processo de preparação de professores é um processo que precisa começar na verdade, então nós não estamos preparados, então aqui no Colun nós estamos nos preparando com a experiência que nós estamos tendo com os alunos. Não por treinamento, não [...] é [...] por ajuda de formação, não, nós não temos isso. Isso da maneira como deve ser feita. Nós temos e já tivemos cursos de braile aqui na escola que foram importantes, mas nem todos os professores puderam fazer por conta das nossas cargas horárias, mas a gente precisa ainda ter essa preparação. Acho que a grande dificuldade do aluno com deficiência, não é ele se incorporar à turma porque os outros alunos eles o recebem sempre muito bem. Eu sei que esse recebimento esse acolhimento dos alunos sempre se dá de uma maneira muito natural, mas às vezes, o principal embate é justamente com o professor que não sabe como lidar, às vezes a gente não sabe, às vezes a gente tem uns conteúdos para trabalhar que a gente fica meio perdido como a gente vai trabalhar esses conteúdos com os alunos, então acho que precisa de um pouquinho mais de treinamento, talvez com os professores para poder isso melhorar (PROFESSOR 5/ER).

Eu acredito que seja a [...] assim a falta de qualificação profissional, do professor mesmo porque muitas vezes a gente recebe o aluno e não tem nenhuma familiaridade com aquela deficiência, não sabe como tratar, é [...] a transcrição do material, às vezes se torna difícil porque por exemplo aqui no Colun, lá no Napnee a gente tem uma máquina braile e muitas vezes ela está fora de funcionamento, tá quebrada, e aí a gente precisa ter tempo sobrando, um tempo maior para preparar esse material com muita antecedência para pedi para o professor C transcrever para gente, então essa falta de recursos para transcrição em tempo hábil é a maior dificuldade que a gente encontra aqui para os alunos com deficiência visual (PROFESSOR 8/ER).

Percebe-se que essa categoria – formação docente – é recorrente nas respostas dos professores entrevistados, sendo muitas vezes mencionada durante as entrevistas como

elemento essencial quando o tema é inclusão escolar. A legislação educacional em vigor corrobora com esse pensamento ao trazer para o cerne dos debates políticos a necessidade de professores capacitados para o ensino regular em escolas inclusivas, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu artigo 8, inciso I (BRASIL, 2001c); bem como artigo 59, inciso III da LDBEN nº 9.394/96:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais:

[...]

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** (BRASIL, 2010b, p. 44, grifo nosso).

Diante da expansão do acesso de alunos com deficiência às salas regulares, principalmente, “a partir da última década do século XX demanda investimentos de diversas naturezas para assegurar a permanência em um ensino de qualidade, compreendido como aprendizagem e desenvolvimento.” (PRIETO, 2006, p. 57). Esse ensino de qualidade implica prever e prover professores capacitados para trabalhar com alunos com deficiência em salas regulares, considerando as inúmeras barreiras pedagógicas que surgem no cotidiano docente das salas inclusivas.

Os professores 1 e 2 do AEE opinaram pelo número insuficiente de profissionais do atendimento educacional especializado como uma dificuldade encontrada pelos alunos com deficiência, pois a equipe não consegue atender a demanda de alunos com deficiência visual no ensino médio, dificultando o processo de inclusão escolar. É o que pode se verificar na fala de ambos os professores:

É [...] em relação ao atendimento educacional especializado, a gente pouco, assim, na escola especificamente, a gente pouco tem esse atendimento educacional especializado para aluno do ensino médio, né, então, a dificuldade que nós temos em relação a isso, quando eles procuram essa demanda é profissionais. A nossa equipe ela é pequena para trabalhar com o aluno em relação a isso. O Núcleo vai ser implantado agora, está em processo ainda. Teve o concurso agora, a previsão era para ser chamada só uma professora, mas parece que vão chamar duas, acho que a partir daí vai melhorar o trabalho cada vez mais com os alunos (PROFESSOR 1/AEE).

A nossa equipe é pequena a gente também não consegue atender toda essa demanda que existe, por exemplo, os professores de Educação Física, eles estão solicitando a formação nessa área porque tem alunos cegos estudando, então tem que ter um curso de Educação Física adaptada, uma formação nessa área, aí a gente já conseguiu viabilizar, mas assim, tem sido a principal dificuldade, essa questão da gente não ter isso sistematizado de forma mais efetiva (PROFESSOR 2/AEE).

O número insuficiente de profissionais da educação para o desenvolvimento das atividades educacionais no âmbito do atendimento educacional especializado com alunos, que possuem deficiência visual, reflete as condições de trabalho dos educadores. Dentre as inúmeras dificuldades no trabalho, excesso de alunos nas salas e falta de profissionais de

apoio têm sido respostas recorrentes em pesquisas sobre a temática entre professores (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011; PINHEIRO, 2015). É notória a inadequação entre as propostas de mudanças educacionais e a realidade enfrentada pelos professores nas escolas, incluindo a falta de recursos humanos para atender à demanda de atividades pedagógicas.

A melhoria das condições de trabalho docente pressupõe medidas de valorização dos professores. De acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, determina que sejam garantidas a “convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho e progressão na carreira.” (BRASIL, 2015b, p. 15).

Diante do exposto, as condições de trabalho docente deve ser parte da pauta de discussões entre os profissionais da educação e demais setores da comunidade para propor políticas e práticas, que contribuam para a qualidade dos serviços prestados pela escola, incluindo o número adequado de profissionais para atender à demanda no atendimento educacional especializado.

Os professores 1 e 2 do ER responderam que as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular trata-se da dificuldade de abstração para compreender atividades cujo uso da visão é obrigatório; bem como a insuficiência de recursos e materiais pedagógicos adaptados para subsidiar a prática pedagógica do professor do ensino regular.

Laplane e Batista (2012, p. 175) realizam um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual e afirmam que “as relações entre desenvolvimento e deficiência são complexas e os caminhos do desenvolvimento de cada criança vão se definindo com o concurso de uma multiplicidade de fatores que incluem os de natureza orgânica e social”.

Conforme já expresso neste estudo, Vygotsky (1896-1934) considera o desenvolvimento humano como um processo que implica fundamentalmente o ambiente social, ou seja, o ser humano não é apenas um ser biológico, mas cultural e social. Portanto, o desenvolvimento do aluno com deficiência visual não se reduz ao biológico, à ausência da visão como um déficit cerceador da aprendizagem, mas impulsionador de habilidades. Desta forma, que a ideia da mediação trazida pelo autor contribui para a compreensão de que “os

sentidos são ferramentas que podem ser substituídas por outras e privilegia as relações sociais.” (LAPLANE; BATISTA, 2012, p. 177).

O papel do outro na aprendizagem da pessoa com deficiência visual é essencial, pois implica na mediação entre o mundo e a pessoa com deficiência. “Novamente, não são os sentidos os responsáveis pela superação das dificuldades, mas as relações com outrem, possibilitadas pela linguagem que os seres humanos compartilham.” (LAPLANE; BATISTA, 2012, p. 178).

Como as crianças cegas formam conceitos? Em princípio da mesma forma que as outras, estabelecendo relações entre os aportes sensoriais e os conhecimentos já apreendidos, por meio da mediação por signos, nas relações interpessoais, e com o uso de recursos e materiais pedagógicos. A especificidade reside no tipo de material a ser utilizado, bem como em algumas estratégias de organização da situação de ensino. Nesse caso, o uso preferencial do tato, do ouvido e do olfato para estabelecer relações com o meio propicia um desenvolvimento diferenciado das competências perceptivas e cognitivas (LAPLANE; BATISTA, 2012, p. 181).

Logo a percepção dos professores (1 e 2) de que uma das principais dificuldades dos alunos com deficiência visual encontra-se em formar abstrações ou compreender atividades em que se utiliza a visão implica na compreensão por parte dos professores de que o desenvolvimento de crianças com deficiência visual segue os mesmos processos gerais que o desenvolvimento de outras crianças, a única diferença está na necessidade de se utilizar os outros sentidos como vias preferenciais de aquisição de informação do ambiente (LAPLANE; BATISTA, 2012).

Essa singularidade dos modos de apreensão da informação alerta para a necessidade de se levar em consideração as condições em que as atividades educacionais são realizadas e permite antever dificuldades que não decorrem da cegueira em si, mas de um ensino que privilegia, por exemplo, o canal visual; que não incorpora recursos auditivos ou táteis, que não os utiliza adequadamente ou no momento apropriado (atrasos na transcrição de material escrito para o sistema braile, ausência de materiais impresso nesse sistema, ausência de apoios didáticos no momento de apresentação de conteúdos específicos e novos para o aluno) (LAPLANE; BATISTA, 2012, p. 183).

Além dessas dificuldades apontadas, o Professor 6 do ER respondeu “dificuldades de aprendizagem devido à entrada tardia na escola regular”.

Na verdade, assim, atualmente como eu te falei, a partir de experiências anteriores, assim, o ingresso foi muito tarde na escola regular então a dificuldade com a própria língua materna a Língua Portuguesa, outros conhecimentos, outras disciplinas, falta de material em casa, de alguém que possa dá um suporte maior em casa então é todo um contexto, muito abrangente (PROFESSOR 6/ER).

Segundo o relato do Professor 6, as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular são dificuldades de aprendizagem decorrentes de um ingresso tardio na escola regular, falta de acompanhamento escolar em casa por parte de seus progenitores ou responsáveis imediatos, gerando dificuldades nas diversas disciplinas do ensino médio.

A distorção idade/série pode resultar de várias causas como, por exemplo: “entrada tardia para a escola; anos perdidos em programas não-especializados; faltas à escola por causa de operação e tratamentos; falta de oportunidade de escolarização; falta de aquisição de informações pela leitura em braile.” (MUTSCHELE, 2001, p. 53).

Ressalta-se, porém, a fala do Professor 7 do ER quando indagado sobre o se a idade/série tem sido um fator dificultador da aprendizagem dos alunos com deficiência visual em salas regulares do ensino médio:

Nós já até diagnosticamos, conversamos com a coordenação pedagógica nas reuniões que periodicamente nós temos, um tá com a defasagem na idade/série e a gente percebeu que ele estava meio que relaxando, despreocupado como se tivesse assim ‘ah, eu tô aqui, é lucro, se eu passar, bem, se eu não passar também não vou fazer nenhum esforço’, mas os demais estão acompanhando no mesmo ritmo, inclusive um é assim diferenciado que é um aluno, depois eu posso identifica-lo para ti, ele tá, ele é fora de série, literalmente, porque assim ele tá a um tempo inclusive à frente da turma de um modo geral, no desempenho, de notas, tira de letra, tranquilo (PROFESSOR 7/ER).

Diante da resposta do Professor 7 do ER, percebe-se que há alunos com essa dificuldade em virtude de sua entrada tardia na escola, ou mesmo da acomodação diante de sua situação escolar, mas há tantos outros que se destacam em relação aos demais, independente de sua deficiência visual, demonstrando que esta não é uma barreira à sua aprendizagem integral.

Em sequência às questões envolvidas no segundo bloco, os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado foram indagados sobre: **Relate as possíveis dificuldades que você encontra para viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares.** Após as percepções dos professores sobre as possíveis dificuldades de seus alunos com deficiência visual durante o processo de inclusão escolar nas salas regulares do ensino médio, neste momento os professores tiveram a oportunidade de expressar as percepções sobre as suas próprias dificuldades enquanto professor. Por isso, as duas questões analisadas nas tabelas 4 e 5 compreendem questões mais direcionadas às dificuldades específicas dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, no contexto de seu campo de atuação docente, sala de aula do ensino regular e Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, respectivamente. Assim, embora sejam as mesmas questões, diferem apenas quanto ao lócus de atendimento ao aluno com deficiência visual, focando nas dificuldades docentes e estratégias adotadas para superá-las. As respostas foram organizadas em categorias temáticas, conforme tabela 4.

Tabela 4 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as possíveis dificuldades que encontram para viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas salas regulares do ensino médio/Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais.

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
5, 6, 7, 8	2	Formação docente inadequada	5	50%
1, 4, 5	1	Recursos pedagógicos	4	40%
1	2	Número insuficiente de profissionais	2	20%
1		Elevado número de alunos em sala de aula	1	10%
2		Ausência de diálogo entre os professores	1	10%
5		Dificuldades de aprendizagem	1	10%

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

Os dados da tabela 4 demonstram que alguns professores entrevistados deram mais de uma resposta. Os Professores 5, 6, 7, 8 do ER e o Professor 2 do AEE indicaram a formação docente. Como já expresse anteriormente essa categoria tem sido recorrente nos dados analisados, assim como também, “nas diversas ações governamentais, como forma de aprimorar a qualidade de ensino da Educação Básica.” (PASSERINO, 2011, p. 77).

Destacam-se as seguintes falas:

Preparo que não temos, às vezes é porque a gente não busca também, às vezes não tem tempo para buscar esse preparo eu acho que nós não somos preparados para isso (PROFESSOR 5/ER).

Bom na verdade assim com as experiências anteriores eu sempre busquei porque assim eu me sinto mal na condição de docente não buscar uma capacitação. Existe inclusão. Sim, e aí?! A escola oferece um suporte ou não oferece? O que que eu devo fazer? Então eu sempre corri atrás da minha capacitação e buscar adaptar dentro da minha área de conhecimento que é a Língua Espanhola (PROFESSOR 6/ER).

Olha eu e os demais não tivemos nas nossas disciplinas pedagógicas na Licenciatura como é muito recente né a inclusão dessas temáticas de educação inclusiva, nós tivemos [...] a dificuldade que eu tenho e que eu também acho que os demais têm é de não ter passado por um processo de formação específico para receber para atender para trabalhar com esses alunos deficientes então a gente vai é [...] de acordo

[...] esse nivelamento vai variando de acordo com a sensibilidade de cada professor, uns mais outros menos, então como nós não tivemos disciplinas específicas na nossa formação inicial, na nossa graduação de licenciatura eu acho que esse é um grande desafio (PROFESSOR 7/ER).

Bom, hoje, eu ainda encontro, sim, claro, todos os dias eu encontro, mas no começo foi muito complicado porque eu não entendia braile eu não sabia nada e eu não conseguia durante a aula, eu não parava para [...] eu não lembrava na verdade que aquele aluno era cego que ele não estava vendo aquela imagem, quando eu apresentava alguma imagem, por exemplo, hoje não, hoje já é automático, a descrição da imagem a descrição de alguma situação, e aí por conta dessa dificuldade da transcrição do material eu tive que aprender a escrever o braile porque o material é às vezes não chegava em tempo hábil nas minhas mãos pra entregar para o aluno, tive que aprender a escrever o material braile para poder trazer o material para eles na aula (PROFESSOR 8/ER)

Na fala dos Professores 5, 6, 7 e 8 do ER percebe-se a preocupação com a falta de preparo profissional para lidar com situações desafiantes e conflitantes, que surgem em decorrência da inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas salas regulares das quais são responsáveis. A indicação da formação docente inadequada aponta tanto para a formação inicial, com a oferta de disciplinas da educação especial, quanto a formação continuada objetivando a capacitação docente. Embora a LDBEN nº 9.394/96 determine no artigo 59, inciso III o dever dos sistemas de ensino em assegurar “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.” (BRASIL, 2010b, p. 44). A realidade tem demonstrado o não cumprimento dessa determinação legal, “com isso, a formação inicial de professores em áreas específicas de Educação Especial fica a desejar, refletindo diretamente em sua prática docente.” (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011, p. 161).

O Decreto nº 5.626/2005 institui a obrigatoriedade do conteúdo, nas licenciaturas, da disciplina de Línguas de Sinais, contemplando o atendimento educacional de alunos com deficiência auditiva, embora demonstre um avanço em políticas de educação inclusiva, não contemplou outras deficiências como a deficiência visual, foco desse estudo (BRASIL, 2005). Neste sentido, muito ainda há que se conquistar no campo da formação docente para que seja assegurada de fato uma qualificação adequada aos professores.

Os Professores 1, 4 e 5 do ER apontaram os recursos pedagógicos como uma das principais causas de dificuldades no trabalho de inclusão escolar, conforme demonstram as falas dos professores:

A questão do material didático também [...] agora eu fiquei sabendo que veio o mesmo livro dos demais em Word para que eles possam fazer as leituras durante as aulas [...] então tem sido também uma dificuldade em relação a isso na hora de fazer exercícios (PROFESSOR 1/ER).

O material didático. Nós não temos o material didático que chegue a tempo, por exemplo, o livro que os meninos receberam, eles receberam praticamente no meio do ano, então, enquanto isso eu já tava trabalhando com o livro com os outros alunos, então eu acho que o material didático, é [...] eu acho que principalmente isso (PROFESSOR 4/ER).

Preparo que não temos, às vezes é porque a gente não busca também, às vezes não tem tempo para buscar esse preparo eu acho que nós não somos preparados para isso. Algumas aulas que a gente busca material e não encontra material. Os livros didáticos que a gente procura os livros didáticos para esses alunos e nós não encontramos também. Então essas são as dificuldades sérias. O material que a gente tem que entregar para eles e que a, por exemplo, a impressora está com defeito há bastante tempo e não se consegue consertar a impressora então isso acaba atrapalhando na hora de uma atividade, na hora de uma prova com eles. Então, isso acaba prejudicando muito o aluno, né, e aí o professor fica, às vezes meio perdido sem saber o que fazer para ajuda-lo no seu processo de aprendizagem (PROFESSOR 5/ER).

O Professor 1 do AEE respondeu que a grande dificuldade no atendimento aos alunos com deficiência visual está na falta de recursos e materiais adaptados. Destaca-se o relato abaixo:

A minha dificuldade com os alunos é em relação a outros tipos de materiais para eu poder dá o suporte para eles, principalmente quando se refere a gráficos, imagens, tabelas, coisas desse tipo que requer muito da visão, então eu tenho dificuldade em relação a isso com os alunos (PROFESSOR 1/AEE).

Como afirma Carvalho (2000) parece desnecessário abordar essa categoria por ser tão óbvia. Os recursos e materiais adaptados são intrínsecos ao trabalho de inclusão escolar, não há como desenvolver um trabalho pedagógico, que priorize a qualidade do ensino e a aprendizagem de todos os alunos, sem prover os meios indispensáveis.

O provimento de recursos materiais adaptados é condição precípua para a viabilização do processo de inclusão escolar. Conforme discutido em itens anteriores, Carvalho (2012) afirma que a remoção de barreiras para a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência envolve a garantia dos recursos financeiros para as adaptações arquitetônicas, formação de professores, melhoria das condições de trabalho docente e para a compra de materiais e recursos adaptados. Somente a boa vontade dos professores não é suficiente, embora indispensável.

O Professor 1 do ER respondeu que o elevado número de alunos em sala de aula, bem como a ausência de outro profissional em sala de aula são fatores que dificultam a viabilização do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas salas regulares do ensino médio. Segue abaixo a fala do professor: “A dificuldade maior tem sido mesmo em relação a isso. Salas grandes uma dificuldade mesmo essas salas grandes mesmo, numerosas.” (PROFESSOR 1/ER).

O elevado número de alunos em sala de aula tem sido característica das escolas públicas e está inserido dentro dos inúmeros debates sobre as condições de trabalho decente.

“Importante registrar que se entende que o processo de conquista por condições de trabalho adequadas à prática pedagógica se trava no campo de luta política dos trabalhadores.” (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011, p. 162). As condições de trabalho dos professores faz parte de lutas históricas e constitui as bases de construção e efetivação de uma prática pedagógica de qualidade, pois sem as condições de trabalho básicas não há êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Quando indagados sobre as possíveis dificuldades, que encontram para viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas salas regulares do ensino médio, os professores deram as seguintes respostas: elevado número de alunos na sala de aula, ausência de professor auxiliar, ausência de material didático adaptado, ausência de diálogo entre os professores, formação docente inadequada, dificuldade de aprendizagem, falta de familiaridade com a deficiência visual e o sistema braile.

O Professor 2 do AEE, também, indicou o número insuficiente de profissionais no AEE apontando a necessidade de uma equipe pedagógica maior no AEE: psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo; lidar com a falta de formação adequada/conhecimentos por parte do professor da sala regular como fatores de dificuldade enfrentados durante o atendimento aos alunos com deficiência visual. Conforme a fala do Professor 2:

A nossa equipe é uma equipe muito pequena pra gente poder abarcar todo esse universo, dá esse suporte que o professor precisa, então aí a gente [...] eu penso assim que o Núcleo ele tinha que ter uma equipe maior com psicopedagogo, psicólogo, uma equipe que desse, que tivesse mais condições de fazer esse trabalho de base com os professores na sala de aula, acompanhar cada aluno (PROFESSOR 2/AEE).

Observa-se a categoria número insuficiente de profissionais no AEE recorrente neste estudo, bem como a inadequada formação docente. Acerca de outros profissionais para apoio do trabalho realizado no AEE ressalta-se a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 9º, inciso IX:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: [...] IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2010c, não paginado).

A LDBEN nº 9.394/96 afirma que “§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2010b, p. 44). Prover os recursos materiais, o número adequado de profissionais, formação adequada de professores, bem como os profissionais especializados para apoiarem no atendimento educacional aos estudantes com deficiência visual são

condições precípuas para a viabilização de um processo de inclusão escolar de qualidade, entendido como desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

O Professor 2 do ER indicou a ausência de diálogo entre os professores como elemento de grande dificuldade durante o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual no ensino médio. É o que se verifica na fala do referido professor:

Eu acho que a grande dificuldade tá na falta do diálogo entre os profissionais que trabalham com esse mesmo aluno. Então, assim, a gente não [...], pela pressa, pela correria, por cada um ter que tá dando conta daquilo que tem que fazer durante o dia, sobra muito pouco tempo para que a gente sente, discuta, converse sobre aquele aluno, então eu vejo que essa é uma das grandes dificuldades porque assim, a partir do momento que eu relato algo que eu presenciei, o professor também, talvez facilitasse um pouco (PROFESSOR 2/ER).

O exercício do diálogo constante entre os professores, gestores, coordenadores, profissionais envolvidos no processo educacional, bem como os pais e alunos faz parte de uma ação educativa integral, que prima pelo estímulo e organização de espaços comunicacionais organizados, objetivando à garantia do direito de todos os envolvidos no ato educativo à troca de informações. Quando se trata especificamente do diálogo estabelecido entre os professores, essa prática emerge com certa urgência em espaços escolares cuja ênfase tem se dado na efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência nas salas regulares, pois a troca de dúvidas, anseios, temores e até preconceitos inerentes a esse processo facilita a obtenção de consenso no campo da superação dos desafios e barreiras interpostos à viabilização de um ensino pautado na qualidade do ensino e busca por aprendizagens significativas.

A educação como espaço disciplinar mas também inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nela atuam a capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos (ARANTES, 2006, p. 7).

Considerando as inúmeras dificuldades que os professores enfrentam todos os dias no cotidiano das escolas, concorda-se com Arantes (2006) que o diálogo é o elemento primordial para trilhar os caminhos da dúvida, medo, pessimismo que preocupa os educadores quando se trata da inclusão escolar.

Outra categoria recorrente tem sido a dificuldade de aprendizagem do aluno com deficiência visual. O Professor 5 do ER apresentou essa resposta:

Então, isso acaba prejudicando muito o aluno, né, e aí o professor fica, às vezes meio perdido sem saber o que fazer para ajuda-lo no seu processo de aprendizagem e aí, às vezes, a gente tem a dificuldade do próprio aluno, porque às vezes o aluno com deficiência ele chega com dificuldades sérias e básicas na Matemática, na Língua Portuguesa, na Biologia, porque ele foi passando pelas séries do ensino fundamental e aí, talvez, por conta dessa deficiência que é encontrada em todos os professores eles não conseguem chegar com uma base no ensino médio, de alguns alunos, de todos não, de alguns alunos, também acabam prejudicando o nosso trabalho (PROFESSOR 5/ER).

Ressalta-se que o Professor 5 deu mais de uma resposta em suas percepções sobre as próprias dificuldades durante o processo de inclusão. Para este professor a formação inadequada é um elemento dificultador do processo ensino-aprendizagem nas salas regulares inclusivas. E, em sua fala relatada anteriormente, percebe-se que o professor conjectura que possivelmente em virtude dessa formação inadequada, o professor fica sem saber o que fazer para ajudar o aluno com deficiência em seu processo de aprendizagem, conseqüentemente, gera outro elemento bastante dificultador que é a dificuldade de aprendizagem do aluno. Logo, vê-se diante de um ciclo ininterrupto em que uma variável age sobre a outra, onde a formação inadequada gera a dificuldade de aprendizagem e ambas dificultam todo o processo de inclusão escolar.

O atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, incluídas a aprendizagem, está garantido no artigo 59, inciso I da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 2010b). Dentre as inúmeras necessidades dos alunos com deficiência, destaca-se a necessidade de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em seqüência, os professores foram indagados sobre: **Quais as estratégias adotadas por você para superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular?** As respostas foram categorizadas na tabela 5.

Tabela 5 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as suas próprias estratégias adotadas para superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8		Elaboração de recursos pedagógicos	8	80%
5	1,2	Parceria entre os professores do Ensino Regular e os professores do AEE/sensibilização dos professores	3	30%
5,7		Atendimento individualizado ao aluno com deficiência visual	2	20%
	2	Oferecer formação para os professores do Ensino Regular	1	10%
8		Interação entre o aluno com deficiência visual e os colegas da sala	1	10%

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

Os dados da tabela 5 demonstram que 80% dos professores (Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 do ER) indicam a elaboração de recursos e materiais específicos e adaptação de atividades como estratégia adotada para superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular. Destacam-se os seguintes relatos:

As estratégias tem sido o trabalho com modelos. Modelos de moléculas, modelos de átomos, modelos que eu tenho, modelos que eu já construir, modelos que eu comprei. Tem alguns modelos que nós utilizamos bexigas, balões, para mostrar modelos de nuvens eletrônicas, modelos de bolinhas de bastões para mostrar modelos de moléculas e mostrar, de certa forma, que uma reação depende de alguns fatores, não só fatores como átomos, mas depende de fatores geométricos, também o volume que a molécula ocupa, que a molécula é mais volumosa que outra, pra ela encaixar em uma reação ela precisa de ter uma condição diferenciada, então gráficos. Tem que ser assim, pega a molécula, entrega na mão deles. Na hora de trabalhar as ligações, diferenciar uma ligação dupla, uma ligação simples, ligação tripla, estereotipificadas de reações, volume molecular, tamanho de moléculas, até mesmo o peso – ‘Tá vendo essa molécula? É mais pesada do que essa porque tem uma quantidade maior de átomos.’ – Então, as estratégias têm sido feitas nesse sentido, tentar estimular exatamente isso, a questão tátil (PROFESSOR 1/ER).

Olha, geralmente, os vídeos com eles eu não trabalhava, na turma por exemplo do Tiago e do Maurício que foi que eu trabalhei ano passado, eu trabalhei um filme com eles, mas eu percebi [...] Ele dormiu no meio do filme, aí [...] Assim, não é a mesma coisa. Então, geralmente, eu trabalho mesmo os textos, a fala. Peço pra eles falarem, pra eles escreverem, então geralmente, eu vou driblando aí, essa questão do material didático produzindo o meu próprio material mesmo (PROFESSOR 4/ER).

Olha só eu tento criar, por exemplo: trabalhar vestuário. Então para nossa realidade que aqui faz calor nós temos só duas estações que não são bem definidas né, diz que inverno e não chuvosa, verão. Então, assim, eu sempre trago uma maletinha com roupas de casa para eles tocarem, então eu sempre busco algo bem concreto que eles possam realmente ter essa [...] como é que se diz? Essa oportunidade de conhecer (PROFESSOR 6/ER).

Embora concordando com Carvalho (2007), a ausência ou insuficiência de recursos materiais adaptados, a falta de manutenção dos poucos existentes nas escolas tem sido apresentada pelos professores como elemento dificultador do trabalho docente, os professores do ensino regular da escola pesquisada demonstram criatividade na tentativa de superar as dificuldades encontradas durante o processo de inclusão escolar com alunos com deficiência visual, conforme se verifica nas falas citadas anteriormente, em que se percebe a iniciativa docente na elaboração de estratégias pedagógicas para a superação das dificuldades que surgem durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual.

Carvalho (2007) ao discutir sobre a remoção de barreiras na prática pedagógica em sala de aula esclarece que a eliminação de obstáculos arquitetônicos depende do nível de conscientização dos gestores diante da necessidade de tomada de atitudes para sua superação. Mas, em sala de aula, muitas barreiras que surgem podem ser enfrentadas e superadas pela criatividade e vontade do professor. Concordando com a autora o professor necessita de uma série de estratégias organizativas em sala de aula que lhe possibilitem intervir em situações

desafiadoras no cotidiano educativo, favorecendo a aprendizagem dos alunos como ressignificação dos conhecimentos e não como mera transmissão da cultura.

Concordando com o pensamento de Carvalho (2007) para que ocorra uma aprendizagem significativa, os professores precisam saber o que é o processo de aprendizagem e como ocorre, assim como também, conhecer o processo de desenvolvimento humano em suas diversas dimensões e relações com a aprendizagem. Conhecer a forma como o aluno com deficiência visual aprende induz à adoção de estratégias adequadas para o favorecimento de sua aprendizagem em sala de aula. Foi o que fez o Professor 1, participante desta pesquisa, ao planejar uma aula experimental de Química numa perspectiva inclusiva:

Por exemplo, nós vamos determinar, eu costumo fazer na prática, determinar o teor de AAS ácido acetilsalicílico para um comprimido de AAS infantil que eles tomam no AAS adulto, não tem como ainda neste tipo de experimento fazer com eles porque é puramente visual, o ponto que marca é uma mudança, a solução sai de incolor para rosa, é o que impressiona os alunos, mas assim com eles, eu tentei, eu fiz uma vez, mas não foi esse, acabou sendo outra que até tava um pouco fora do conteúdo mas foi a única que eu encontrei é que ela tinha aquecimento, você vai gotejando né aí você vai medindo o volume, aí com a gota que passa, que marca o ponto no lugar de mudar a cor ela aquece e aí eles perceberam oh aí aqueceu, eles sentiram que aqueceu e aí marcou aquele ponto mas mesmo assim tem que ter o registro visual, pra dizer qual é o volume que gastou pra aquecer. Em relação às estratégias experimentais ainda tem muita coisa pra ser superada (PROFESSOR 1/ER).

Desta forma, o Professor 1 do ER elaborou um planejamento adequado às necessidades educacionais do aluno com deficiência visual, sem desfavorecer o aprendizado dos outros colegas da turma. Sobre isso, Carvalho (2007, p. 64) afirma: “enquanto uns valorizam as metodologias, outros colocam sua energia em torno dos alunos, os aprendizes, enquanto aquele é o professor que transmite conhecimentos, este é o educador preocupado com a pessoa de seu aluno.”

O Professor 4 do ER, participante desta pesquisa, relatou que percebendo determinada estratégia de ensino não correspondia ao esperado, a aprendizagem do aluno, houve a substituição por outra, que pudesse alcançar este objetivo:

Olha, geralmente, os vídeos com eles eu não trabalhava, na turma por exemplo do Tiago e do Maurício que foi que eu trabalhei ano passado, eu trabalhei um filme com eles, mas eu percebi [...] Ele dormiu no meio do filme, aí [...] Assim, não é a mesma coisa. Então, geralmente, eu trabalho mesmo os textos, a fala. Peço pra eles falarem, pra eles escreverem, então geralmente, eu vou driblando aí, essa questão do material didático produzindo o meu próprio material mesmo (PROFESSOR 4/ER).

A adequação de estratégias pedagógicas em sala de aula para a viabilização do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual implica muitas vezes na sensibilidade do professor em conhecer a forma como os seus alunos aprendem e quais as mudanças esperadas para o favorecimento da aprendizagem destes. Concordando com Carvalho (2007) a flexibilidade, como a capacidade do professor de modificar planos e

atividades na medida em que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas, contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem.

Embora se admita que a superação das barreiras pedagógicas em sala de aula consequentes da falta de material didático adaptados dependa em parte da vontade do professor, esta não deve ser priorizada em detrimento da obrigatoriedade e responsabilidade dos sistemas de ensino de oferecer as condições adequadas e recursos financeiros suficientes para o favorecimento de um ensino de qualidade.

Vygotsky (2006) afirma que a educação inclusiva no contexto da deficiência visual precisa ser refletida a partir da mediação da criança com o mundo, sendo dever da sociedade elaborar as ferramentas que possibilitem a saída do lugar de exclusão, viabilizando a inclusão escolar. Assim, os professores precisam criar as estratégias adequadas ao desenvolvimento e inserção dos alunos com deficiência visual nas salas regulares no ensino médio.

O Professor 5 do ER e os Professores 1 e 2 do AEE indicaram a parceria entre os professores do ensino regular e os professores do AEE como uma das principais estratégias utilizadas durante o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual.

Na fala do Professor 5 do ER pode-se verificar a indicação do diálogo constante com o Napnee. Conforme consta na fala abaixo: “Primeiro eu procuro o nosso Núcleo de Assistência, converso muito com o ‘Professor 1’ do Núcleo de Assistência e peço para ele orientações. Às vezes, eu converso diretamente com o aluno.” (PROFESSOR 5/ER).

A articulação dos professores do ensino regular com os professores do atendimento educacional especializado, que é o realizado em salas de recursos multifuncionais ou núcleos de apoio, é prevista legalmente (LDBEN nº 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e nº 4/2010).

Conforme discutido em referencial teórico anteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 ratifica no artigo 8, que as escolas de ensino regular deve prover meios que possibilitem atuação colaborativa do professor especializado em educação especial com os professores do ensino regular, mediante trabalho em equipe que priorize a aprendizagem de todos os alunos indistintamente (BRASIL, 2001c). Diante disso, corrobora a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, ao afirmar no artigo 29, 2º parágrafo, que as escolas devem criar condições necessárias para que o professor do ensino regular explore as potencialidades de todos os estudantes, agindo de maneira colaborativa com os professores do AEE para identificar habilidades e necessidades dos estudantes, orientando e organizando os serviços e recursos pedagógicos (BRASIL, 2010c).

Concordando com Barros (2013), é fundamental que os professores do ER e do AEE realizem um trabalho conjunto, pois diante de tantos desafios e dificuldades durante o processo de inclusão escolar, os professores do ensino regular, às vezes se deparam com situações que não possuem os conhecimentos específicos para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, devendo recorrer aos professores especializados.

Os Professores 1 e 2 do AEE indicaram a sensibilização dos professores além da busca de parceria e articulação entre o AEE e os professores do ensino regular, conforme se verifica na fala abaixo:

A nossa estratégia é uma estratégia constante é sensibilizar os professores que tem o domínio daquela disciplina e agente tenta trazer eles pra cá tenta sensibilizá-los pra que a gente possa fazer um trabalho conjunto. Eu com a minha experiência de deficiente visual e profissional da escola e tendo também uma experiência que já enxerguei então isso favorece muito, então quando os professores colocam pra realmente a gente fazer um trabalho esse trabalho ele é bem [...] bem desenvolvido e surte um efeito bem eficaz aqui na escola (PROFESSOR 1/AEE).

Ratificando o pensamento de Carvalho (2007), a sensibilização dos professores integra-se em medidas necessárias para a superação das barreiras atitudinais. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, barreiras atitudinais são comportamentos que impedem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015a). A sensibilização docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas merece especial atenção, pois repercute diretamente na maneira como este direciona todo o processo, uma vez que faz parte da formação do perfil do educador inclusivo. Concordando com Alves (2012), a sensibilização induz o professor a planejar as tarefas de ensinar, com mais profundidade e atenção. Só assim irá ocorrer a transformação, por menor que seja.

Outra categoria citada na fala dos professores entrevistados foi o atendimento individualizado ao aluno com deficiência visual no contraturno. Os Professores 5 e 7 do ER responderam sobre o uso dessa estratégia como resposta às dificuldades de aprendizagem apresentada pelos alunos. É o que demonstra a fala desses professores:

Eu converso com ele pra ver se daquela maneira está bem ou se precisa marcar algum horário com ele alternativo, isso alguns professores daqui fazem pra gente trabalhar especificamente com eles da melhor maneira possível pra eles, e aí a gente consegue através dessas medidas resolver alguns problemas de até de base mesmo quando a gente faz algumas revisões com eles daquele conteúdo, e aí, a gente tá conseguindo trabalhar bem com esses alunos, alunos com maior dificuldade por causa da base que eles não têm, alguns com maior facilidade (PROFESSOR 5/ER).

Minhas estratégias são sempre tentar atender esse aluno deficiente de maneira a ele não perder o conteúdo ministrado, então ou eu antecipo ou eu repasso logo em seguida de uma forma mais direcionada pra ele (PROFESSOR 7/ER).

A preocupação com a aprendizagem dos alunos com deficiência visual induz os professores do ensino regular ao uso de estratégias mais direcionadas, individualizadas. Às vezes agendando o atendimento do aluno no contraturno com a parceria do AEE, outras vezes antes ou depois da aula ministrada. Essa estratégia fundamenta-se no Decreto 7.611/11 ao indicar como uma das diretrizes na educação especial o uso de medidas de apoio individualizado em espaços que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta da inclusão plena (BRASIL, 2011a). A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, também, afirma que as escolas da rede regular de ensino devem prover a complementação curricular por meio de serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos (BRASIL, 2001c).

Sobre o atendimento individualizado citado pelos professores, podem-se resgatar as ideias de Vygotsky (1993) que destaca a aprendizagem como imprescindível para o desenvolvimento, pois esta põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O autor ressalta dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, como aquilo que a criança faz sem precisar da ajuda do outro, e desenvolvimento proximal, aquilo que a criança faz com a ajuda do outro. Diante disso, destaca a importância da mediação entre o professor e o aluno, e entre esse e os demais colegas, para a efetiva aprendizagem, pois o que o aluno faz com o acompanhamento do professor, resultará no nível de desenvolvimento real, posteriormente.

Ressalta-se o que afirma o documento ‘O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular’ da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (BRASIL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA, 2004) ao enfatizar o princípio da não discriminação, indica a adoção de medidas que tratem igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, admitindo a diferenciação com base na deficiência apenas visando o acesso ao direito e não para negá-lo.

Dessa forma, compreende-se que o tratamento individualizado dispensado pelos professores do ensino regular para os alunos com deficiência visual inseridos no ensino regular do ensino médio, pautou-se na adoção de medidas que visam possibilitar o acesso ao conhecimento de forma integral. No entanto, é necessário cautela quanto a essa estratégia de tratamento individualizado dentro da própria sala de aula regular, pois o aluno com deficiência pode se sentir discriminado em relação aos demais colegas, pois como descrito no artigo 1 da Convenção de Guatemala, a adoção desse tratamento individualizado não será discriminação se ela não estiver obrigada a aceitar essa diferenciação (BRASIL, 2001a).

O professor do ensino regular precisa levar em consideração a percepção do aluno com deficiência visual acerca desse tratamento individualizado em sala de aula, pois alguns não o desejam, bem como ter cautela para não ministrar duas aulas, uma para os alunos normovisuais e outra para os alunos com deficiência visual, pois dessa forma o processo de inclusão não estaria ocorrendo na sala regular. O que se espera de um trabalho educativo inclusivo é um ensino de qualidade para todos dentro das classes comuns (BRASIL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA, 2004). Os dados apresentados demonstram que, a estratégia de tratamento individualizado com os alunos com deficiência visual inseridos em sala regular da escola pesquisada, ocorrem de maneira eficaz, pois parte do princípio do constante diálogo do professor com o aluno para melhor atender às necessidades dos mesmo, conforme falas dos Professores 5 e 7 citadas anteriormente.

O Professor 2 do AEE, também, mencionou como uma das estratégias adotadas para superar as dificuldades no atendimento ao aluno com deficiência visual oferecer formação para os professores da sala regular. É o que demonstra a fala desse Professor:

Geralmente eu fico [...] os professores, a gente oferece formação, vai trabalhando nesses projetos e os professores vão se integrando. Atualmente, a gente tem contado muito com o apoio dos próprios professores que vem fazer o curso aqui aí se apaixonam pela área e acabam aprendendo o braile, aí voltam para querer fazer projeto, ajudar a gente, então a gente tem [...] as estratégias são assim, buscando as pessoas que têm mais envolvimento e acabam buscando formação se especializando (PROFESSOR 2/AEE).

Diante das dificuldades, que surgem com a inadequada formação docente e o número reduzido de profissionais no AEE, os professores do AEE têm adotado estratégias que visam à superação dessas dificuldades, oferecendo formação aos professores do ensino regular e buscando um trabalho de parceria para a viabilização de um processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual pautado na qualidade do ensino oferecido com responsabilidade ética e profissional.

O Professor 8 do ER respondeu que usa a interação do aluno com deficiência visual e os demais colegas da sala como estratégia para superar as dificuldades durante o processo de inclusão. É o que se observa durante seu relato:

Eu acredito que o aluno com [...] não só o aluno com deficiência visual mas o aluno que tem necessidade especial ele precisa ser acolhido pela turma e esse acolhimento ele é feito é [...] quando a gente pede uma atividade e coloca esse aluno que tem deficiência junto com o aluno que não tem, nunca coloco dois alunos deficientes juntos, não vai adiantar, então sempre é isso, aí faço um rodízio, hoje é você que vai ajudar fulano, amanhã já é outra pessoa, sempre fazendo um rodízio para não ficar só uma pessoa ajudando todas as vezes. [...] E aí sempre tem aquela situação de cooperação, sempre, nunca deixo o aluno com deficiência visual sozinho, ele tá sempre junto com outro, com um aluno que não é deficiente (PROFESSOR 8/ER).

Já foi discutido aqui nesse estudo sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a inclusão de alunos com deficiência visual, a partir do pensamento de Vygotsky (1894). Para este teórico interacionista o desenvolvimento de atividades com base na mediação e interação são indispensáveis durante o processo de ensino e aprendizagem, pois o ser humano é um ser biológico, mas também social, daí a importância das relações sociais para o desenvolvimento do indivíduo. “É preciso dizer que o desenvolvimento de cada indivíduo é o produto único de uma configuração única de circunstâncias biológicas, culturais e históricas.” (LAPLANE; BATISTA, 2012, p.179).

Concordando com Carvalho (2000) dentre as inúmeras estratégias pedagógicas que visam à inclusão escolar de alunos com deficiência em salas regulares, compreende-se a substituição de aulas expositivas, centradas no professor, por estratégias mais participativas, como trabalhos em grupo, estimulando as trocas de experiências e interação entre professores e alunos.

Considerando estratégias de ensino como “os meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados”, segundo Mazzioni (2013, p. 96), os professores do ensino regular entrevistados priorizam os meios pelos quais os alunos com deficiência visual possam se apropriar da melhor forma possível dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Em sequência às questões, os professores foram indagados acerca da seguinte pergunta: **Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares?** As respostas foram organizadas conforme tabela 6.

Tabela 6 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
4, 5, 7, 8	1,2	Braile	6	60%
2, 4	1,2	Data show, slides com audiodescrição;	4	40%
7, 5	1,2	Notbooks adaptados com programa Meedaisy.	4	40%
5, 8		Lupas e computador que amplia as imagens;	2	20%

Tabela 6 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre os materiais, recursos e equipamentos utilizados para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio (cont.)

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
		Reglete, punção, sorobã, calculadora com sintetizador de voz, equipamentos de CCTV, lupa eletrônica, scanner, xerox	2	20%
1		Gráficos em relevo;	1	10%
2		Corpo;	1	10%
3		Bola com guiso;	1	10%
6		Microsystems;	1	10%
7		Régua Braille;	1	10%

Obs.: os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

Conforme tabela 6, 60% dos professores (Professor 4, 5, 7, 8 do ER e Professores 1 e 2 do AEE) apontaram o uso do sistema braile, tanto a impressora quanto os materiais para a escrita em braile. Ressaltam-se as seguintes falas:

A gente manda o material com antecedência, aí o Núcleo faz a impressão, o Núcleo [...] a gente, por exemplo, eu trabalho com o livro com os alunos, com os outros alunos eu trabalho com o livro, com o meu aluno que tem deficiência eu trabalho com apostila, eu vou construindo as apostilas e vou mandando para o Napnee aí o Napnee vai então imprimindo e vai passando pra ele e, assim, tá dando pra gente trabalhar tranquilamente e, na hora da avaliação aí a gente tem que ter cuidado porque não pode fazer uma avaliação muito longa com eles né, aí normalmente a gente faz avaliações diferentes, sempre com o Núcleo de Assistência assessorando a gente, adaptando, ele sempre adaptando, nos ajudando pra gente poder trabalhar da melhor maneira possível com esses alunos (PROFESSOR 5/ER).

A escola oferece, o Napnee tem uma régua de braile, um impressora pra braile e eles mesmo já desenvolvem uns programas, os alunos que eu trabalho desde o ano passado (PROFESSOR 7/ER).

A escola apesar de ter pouco, tipo assim, de ter pouco acervo, eu acredito que a escola disponibiliza muita coisa. A gente tem para os alunos com deficiência visual, agente tem inúmeros recursos, a gente tem reglete, a gente tem a máquina, pros alunos com baixa visão a gente tem o computador que amplia a imagem, então é, basta assim, eu acho que vai de professor para professor utilizar esses recursos, né, então eu acredito que a escola não tem o que deixar a desejar, há pareceria entre o Núcleo e o ensino regular (PROFESSOR 8/ER).

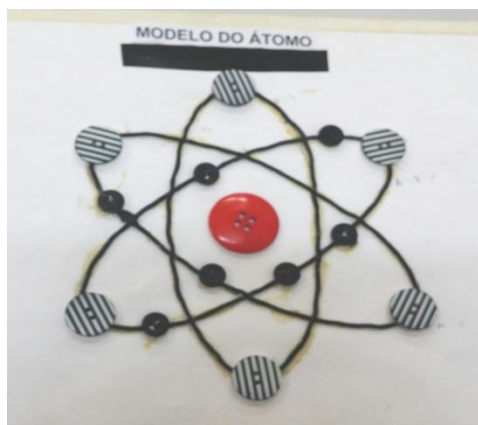
O sistema Braile é o principal e mais importante recurso a ser utilizado pelos professores como via de comunicação e acesso à construção do conhecimento. As pessoas com deficiência visual conquistaram o acesso ao mundo da leitura e escrita, bem como a oportunidade de participar da construção do conhecimento por meio do sistema Braile (BRUNO, 2006).

Considerando o que determina o Decreto 7.611/2011, a União deve prestar apoio financeiro aos sistemas públicos de ensino objetivando ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, contemplando em suas ações, conforme parágrafo 2º, inciso III: “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão.” (BRASIL, 2011a, não paginado). Os dados da pesquisa demonstram que os professores utilizam amplamente o sistema braile como recurso pedagógico de estímulo à aprendizagem, ressaltando a parceria com o Napnee para o uso de materiais e recursos que envolvem a leitura e escrita Braile.

No Capítulo IV – Do Direito à Educação, Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão, no artigo 28 afirma que é da incumbência do poder público incentivar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; assim como o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015a).

Durante as entrevistas ficou claro que tanto os professores do ensino regular quanto os professores do AEE têm demonstrado disponibilidade e criatividade para a elaboração de recursos e materiais pedagógicos adaptados aos alunos com deficiência visual. Conforme fotos 1 a 4 fornecidas pelo Professor 2 do AEE:

Foto 1 - Modelo de Átomo



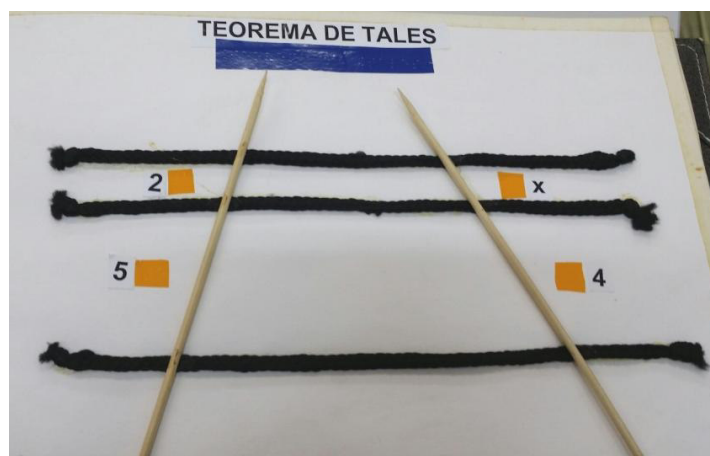
Fonte: Professor 2 do AEE

Foto 2 - Mapas das regiões brasileiras



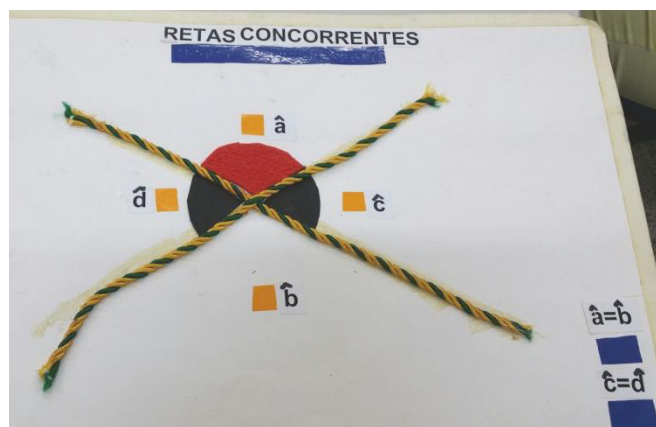
Fonte: Professor 2 do AEE

Foto 3 - Teorema de Tales



Fonte: Professor 2 do AEE

Foto 4 - Retas concorrentes



Fonte: Professor 2 do AEE

Os recursos materiais apresentados foram elaborados em parceria com professores do ensino regular e professores do AEE para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Todos os materiais foram confeccionados em relevo. Acerca da confecção de recursos didáticos materiais, concorda-se com o documento Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual, ao destacar que a confecção de recursos didáticos para alunos com cegueira deve se basear em critérios como fidelidade da representação, o mais exata quanto possível em relação ao original; adequação, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). As dimensões e o tamanho devem ser observados, pois objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade.

Para alunos com baixa visão, a estimulação visual baseia-se na escolha adequada do material com cores fortes e contrastes que melhor se adaptem à limitação visual de cada aluno. Em se tratando de materiais para alunos com cegueira, o relevo é percebido pelo tato e constituir-se de diferentes texturas, como liso/áspero, fino/espesso, para destacar as partes componentes do todo permitindo distinções adequadas. Devem-se priorizar materiais resistentes à estimulação tátil para não se estragar com facilidade e permitir o uso constante; de simples manuseio e não oferecer perigo aos alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Em relação a essas observações destacadas pelo documento citado anteriormente, ressalta-se que os recursos materiais confeccionados pelos professores em parceria com o Napnee demonstraram cumprir os critérios exigidos para a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que 40% dos professores (Professor 7 e 5 do ER e Professores 1 e 2 do AEE) mencionaram o uso de *Notbooks* adaptados com programa Mecdaisy como recurso bastante utilizado na prática pedagógica de sala de aula para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Destacam-se os seguintes relatos dos professores:

Então, esse é um dos principais recursos que nós temos que é o *notbook* com o livro Mecdaisy, mas nós temos também, além disso, nós temos a impressora braile, temos 3 máquinas braile datilografia, temos várias regletes, temos o sorobã que é para uso, o fazer os cálculos matemáticos, vários sorobãs; temos calculadora com sintetizador de voz, calculadora igual uma calculadora mesmo para a pessoa que enxerga, mas só que ela emite um som; além disso, nós temos dois equipamentos de CCTV que é um equipamento que a gente acopla na televisão e amplia na tela da TV e você pode converter os contrastes, o fundo branco com a letra negra ou vice versa, e a gente, nós temos outro equipamento que nós recebemos agora que é uma lupa eletrônica, então a gente [...] é um dos principais equipamentos que nós temos para trabalhar com deficiência visual seja ele cego ou com baixa visão (PROFESSOR 1/AEE).

Aqui a gente tem vários recursos. É uma sala que a gente foi, ao longo desses dez anos de, já de experiência, a gente foi adquirindo vários recursos, a gente tem a

impressora, tem a máquina, o computador já com o programa, a gente tem os *notbooks*, que vem do Ministério da Educação, cada aluno com deficiência visual recebe um *notbook*, o reglete, punção, todos esses equipamentos a gente tem, então é uma sala de apoio pra que o aluno possa tá tendo acesso (PROFESSOR 2/AEE).

O programa citado pelos professores faz parte do Projeto Livro Acessível cujo principal objetivo é promover a acessibilidade, assegurando aos estudantes com deficiência visual, matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis (BRASIL, 2016).

Dentre as ações implementadas pelo programa têm-se: a) o desenvolvimento do Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro; b) a disponibilização de laptop para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação profissional; criação do Acervo Digital Acessível (ADA), ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais e a produção coletiva de livros em Mecdaisy (BRASIL, 2016).

O Projeto Livro Acessível possui como base legal a Lei 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro (BRASIL, 2003a) e o Decreto nº 7.084/2010 que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Uma das diretrizes da Política Nacional do Livro é assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura (BRASIL, 2010a). Diante disso, os relatos dos Professores 7 e 5 demonstram o cumprimento desta política no âmbito da escola pesquisada.

A tabela 6 demonstra como os professores utilizam materiais, recursos e equipamentos para viabilizarem a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio nas salas regulares. As respostas revelaram que uso dos recursos adaptados à deficiência visual varia de acordo com a disciplina ministrada pelo professor. Assim, o Professor 1 de Química, apontou o uso de gráficos em relevo; o Professor 2 de Teatro respondeu que prioriza o corpo como recurso em suas aulas. Além do corpo, apontou o uso do data show com slides por meio da audiodescrição, recurso também utilizado pelo Professor 4 de Sociologia. O Professor 3 de Educação Física utiliza frequentemente em suas aulas a bola com guiso para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência visual nas atividades esportivas. Os Professores 5 e 8, Biologia e Português respectivamente, utilizam lupas e computador para ampliar as imagens. O Professor 6 de Espanhol faz uso do *microsystem* para priorizar o áudio nas aulas de Espanhol, favorecendo a aprendizagem dos alunos com deficiência visual. O Professor 7 de Sociologia mencionou o uso da régua braile e do *notbook* adaptado com o programa Mecdaisy, também citado pelo Professor 5 de Biologia, como

recurso bastante utilizado para a viabilização da aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Destacam-se as seguintes falas:

Fui até o núcleo conversei com o técnico o Professor 1 do AEE, falei Professor é porque eu vou ter que trabalhar gráficos com eles tem alguma coisa na escola com gráficos ele disse eu tenho mas tá com o professor A, ou seja, tem o diálogo, mas vou pedi o mais breve possível para que ele traga pra você utilizar (PROFESSOR 1/ER).

O nosso recurso é mais específico porque são materiais esportivos, então os outros recursos até tem aqui mesmo, de braile, impressora em braile, tudo isso aí tem, mas agora da parte da Educação Física nós não temos recursos e são caros! Porque uma bola de 200 reais com guiso, não é todo profissional que compra, mas enfim nós vamos fazer a adaptação e a inclusão desse aluno e a acessibilidade no caso das aulas de Educação Física (PROFESSOR 3/ER).

Nós temos, por exemplo, alunos de baixa visão, nós temos textos com a letra ampliada, a ampliação; às vezes, eles usam lupas também, os de baixa visão. Os alunos que tem a deficiência completa, são cegos, a gente, eles [...] alguns deles já tem já *notbooks* adaptados aí é tranquilo porque a gente já usa o próprio *notbook* deles inclusive para eles fazerem provas. Outros que não têm, a gente usa os equipamentos que têm no Napnee (PROFESSOR 5/ER).

A escola oferece, o Napnee tem uma régua de braile, um impressora pra braile e eles mesmo já desenvolvem uns programas, os alunos que eu trabalho desde o ano passado, ambos já dominam um programa do MEC em que eles vão digitando e a tradução simultânea no áudio é [...] daquele material que eles vão trabalhando, textos, prova, para você ter uma ideia, às vezes eu trago um *pendrive* ele vai lá conecta digita e depois me entrega a prova no formato digamos assim no padrão normal de *word* por exemplo, então eles já desenvolvem, eles já dominam, já tem uma familiaridade com esses programas no *notbook* deles (PROFESSOR 7/ER).

Na sequência, realizou-se a última pergunta do bloco 3 sobre as dificuldades e estratégias para a inclusão escolar: **Em sua concepção, quais as mudanças que deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular?** As respostas dos professores foram organizadas conforme tabela 7.

Tabela 7 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre quais as mudanças que deveriam ocorrer na escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
5, 6, 8	1	Arquitetura: acessibilidade, mobilidade;	4	40%
2,4		Conscientização/sensibilização dos professores;	2	20%
6	1	Formação adequada dos professores por meio de Pós-Graduação Lato Sensu: Especialização;	2	20%

Tabela 7 - Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre quais as mudanças que deveriam ocorrer na escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular (cont.)

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
7	1	Provimento de materiais e suporte tecnológico mais avançado.	2	20%
1		Redução do número de alunos nas salas inclusivas;	1	10%
3		Gestão da educação especial na escola;	1	10%
	2	Construção de um Projeto Político Pedagógico numa perspectiva inclusiva.	1	10%

Fonte: Tamires Coimbra Bastos Borges

Sobre as mudanças que deveriam ocorrer na escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular, percebe-se que 40% dos professores (Professor 5, 6 e 8 do ER e o Professor 1 do AEE) indicaram mudanças na arquitetura: acessibilidade e mobilidade da escola como uma das principais ações a serem implementadas para favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual. Destacam-se as seguintes falas:

A acessibilidade que nós não temos. Diga-se de passagem, que foi implementado aqui a questão da acessibilidade por onde eles caminham, mas foi um serviço tão mal feito que foi logo perdido, então, tínhamos aqui, mas não temos mais. Estamos pedindo isso há bastante tempo para a prefeitura de campus pra eles virem aqui refazer o serviço, mas até agora nada né, a questão da mobilidade porque alguns alunos já têm uma facilidade por conta da quantidade de anos que eles estudam aqui (PROFESSOR 5/ER).

Eu sempre falo para a professora A que o nosso piso tátil não existe mais, ele foi colado aí saiu, às vezes o aluno que está na cantina e ele quer ir para esse primeiro corredor que é onde fica o Napnee ele tem, pra ele é [...] porque tem alunos que são muito jovens e que e, casa não tem tanta liberdade não são tão independentes eles não conseguem se locomover com tanta facilidade [...] a principal mudança para mim seria essa. A mobilidade (PROFESSOR 8/ER).

A outra coisa é a implantação novamente do piso tátil que aí os alunos têm como circular na escola, com total autonomia, eles já fazem isso, mas se esbarram em determinados obstáculos. Nós já tivemos piso tátil, mas esse piso tátil com 3 meses saiu, foi mal colocado, acho que foi um período que houve aqui na escola que estava muito político já que tem eleição na escola então o único lugar que ainda resta esse piso tátil é no terceiro corredor que tem acesso à biblioteca, se você quiser depois até tirar uma foto lá, aí tem esse piso tátil (PROFESSOR 1/AEE).

Acerca da acessibilidade, ressalta-se que está prevista na Lei 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão, no Plano Viver sem Limite e no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, cuja ênfase legal fundamenta-se em assegurar aos sistemas educacionais condições de

acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2004, 2011b, 2015a).

Considerando o conceito de acessibilidade como condição para utilizar, com segurança e autonomia, os espaços e mobiliários da escola, por pessoa com deficiência; e, barreiras, como qualquer obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e circulação com segurança em espaço público (BRASIL, 2004), pode-se verificar, analisando as falas dos professores anteriormente citadas, que a escola não atende aos critérios indispensáveis ao favorecimento da acessibilidade e mobilidade dos alunos com deficiência visual. Pois, não dispõe de piso tátil, considerado como fator indispensável para a mobilidade com autonomia e seguranças das pessoas com deficiência visual.

O Professor 5 mencionou que a escola solicitou intervenção dos responsáveis para as providências da acessibilidade nos espaços educacionais, no entanto, sem retorno. Essa barreira dificulta a circulação com segurança dos alunos com deficiência visual. Trata-se de um claro e visível descumprimento de uma determinação legal, pois o Decreto nº 5.296 é explícito em afirmar que durante o planejamento de espaços públicos, incluindo-se as escolas, deve-se prover a instalação de piso tátil direcional e de alerta (BRASIL, 2004).

Diante da legislação citada, percebe-se o amparo legal à adoção de medidas cabíveis à acessibilidade e mobilidade das pessoas com deficiência nas escolas para favorecer a inclusão escolar das mesmas de forma igualitária e com qualidade.

Em outra categoria, a resposta de dois professores (Professor 2 e 4 do ER) apontaram para a conscientização e sensibilização dos professores da escola como mudança essencial para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual. Isso se verifica nas falas dos referidos professores:

Eu vejo que a mudança maior é na tentativa de conscientização de todos os colegas professores que tenham alunos com deficiências [...] Não sei que método, que receita pra que pudesse trabalhar mais a sensibilidade, buscar com que os professores se tornem mais sensíveis a esses alunos (PROFESSOR 2/ER).

Olha, conscientização dos professores. Eu volto a tocar nesse ponto. Eu acho que a gente precisa avançar. As pessoas, os professores, eles precisam é [...] sair, um pouco, daquela ideia da educação tradicional. Então, a gente acaba tendo dificuldade para lidar com um aluno diferente na sala porque eu quero que ele aprenda, eu quero que ele produza, não é?! E isso não é fácil de fazer, então; e, o professor, ele sai da zona de conforto dele, quando ele tem um aluno que é cego na sala de aula, ele precisa sair da zona de conforto. E esse que é o problema. Esse que é o maior desafio – fazer com que o professor crie estratégias (PROFESSOR 4/ER).

Essa categoria, também, já foi apresentada na tabela 5 quando se abordou sobre as estratégias adotadas pelos professores para superarem as dificuldades no processo de inclusão

escolar de alunos com deficiência visual. A conscientização e sensibilização pressupõem a mudança de atitudes a partir da reconceptualização de ideias preconcebidas sobre as pessoas com deficiência. A remoção de barreiras atitudinais frente à diversidade é um dos mais complexos desafios para a organização do atendimento educacional escolar de alunos com deficiência (CARVALHO, 2007).

É imprescindível a transformação da escola em um lócus de formação para a apropriação do acervo cultural produzido pela sociedade, em um espaço inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011a). Para o alcance desse objetivo:

A escola como uma instituição fundamental na construção da cidadania deve necessariamente servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas e não alimentem o preconceito e a discriminação contra qualquer grupo social (FERREIRA, 2006, p. 222).

Dessa forma, é necessário criar ambientes, que não alimentem e perpetuem o preconceito, mas que sejam ambientes educativos que sensibilizem a todos os professores, gestores, funcionários e alunos na perspectiva da inclusão escolar.

Além disso, o Professor 6 do ER e o Professor 1 do AEE citaram a formação adequada dos professores por meio de Pós-Graduação Lato Sensu: Especialização, assim como formação continuada na própria escola, como uma das medidas a serem tomadas para favorecer ainda mais a inclusão escolas dos alunos com deficiência visual nas classes comuns do ensino médio, conforme as seguintes falas:

Oferecer mais cursos para docentes porque ficar nessa de Braille, cursos de Libras [...] que faça uma capacitação mesmo, uma especialização, por exemplo, porque teve uma aqui foram das vagas para o colégio tem o que? 90? [...] quando foi isso? 2000 [...] acho que 2009, mais ou menos, 2008 [...] que vieram duas vagas do MEC pra cá e eu fui contemplada com essa vaga, uma das contempladas, a pessoa que foi comigo depois desistiu do curso educação inclusiva, eu fui até o final, fiz a defesa, pois é, então assim, não teve mais nada nesse sentido, então, quer dizer, se eu quiser fazer eu tenho que correr atrás, eu tenho que pagar um curso fora, sai do estado? Deveriam pensar, articular algo nesse sentido para a formação mesmo, porque assim sempre tem um curso de braille mas não é o suficiente porque por exemplo eu fiz uma disciplina em deficiência visual e eu tive que criar recursos dentro da minha disciplina, em Benjamim Constant, para poder ser avaliada, então criar dentro do que eu trabalho da minha área de trabalho (PROFESSOR 6/ER).

A outra questão pra gente melhorar essa condição é o que a gente vem estimulando com os professores e técnicos da escola, são projetos voltados para essa área de estratégias mesmo de metodologias voltadas para o ensino da pessoa com deficiência visual, não só com deficiência visual, mas com outras deficiências também [...] Agora mesmo, amanhã, tava com muito tempo que eu não fazia isso aqui na escola, mas amanhã eu já me disponibilizei, amanhã está iniciando um curso de braille aqui na escola, ministrado por mim vai ser todas as sextas feiras a partir de oito e meia da manhã até ao meio dia com uma carga horária de 120 horas (PROFESSOR 1/AEE).

Verificou-se que a categoria formação de professores é recorrente nesta pesquisa. De fato, a formação de profissionais da educação é relevante quando se discute a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, principalmente, na classe comum. Além da atenção à formação inicial dos professores, a formação continuada deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino (PRIETO, 2006). Concordando com a autora, os professores devem ser capazes de elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. Pois, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, são considerados professores capacitados para trabalhar em salas regulares com alunos com deficiência aqueles que demonstrem capacidade para flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem (BRASIL, 2001c).

O Professor 7 do ER e o Professor 1 do AEE citaram o provimento de materiais e suporte tecnológico mais avançado. É o que se verifica na fala do referido Professor: “Oh, em termos de estrutura física, estrutura física da escola [...] principalmente recursos de tecnologia assistiva, a gente precisa de muito mais equipamentos para que os alunos tenham mais autonomia.” (PROFESSOR 1/ AEE).

A categoria referente à garantia de recursos tem sido recorrente, também, neste estudo. Acerca disso, a legislação vigente determina o provimento de recursos adaptados para o favorecimento da inclusão, conforme demonstra a Lei Brasileira de Inclusão, artigo 28, que é incumbência do poder público incentivar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015a). No entanto, o que se verificou durante essa pesquisa foi a necessidade de apoio financeiro para o estímulo às pesquisas científicas voltadas à elaboração de recursos de pedagógicos, e de tecnologia assistiva. Importante destacar que, embora sem apoio financeiro, os professores participantes deste estudo demonstraram disposição para elaboração autônoma de materiais e recursos pedagógicos para auxílio à inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, conforme dados apresentados anteriormente sobre elaboração de recursos pedagógicos.

O Decreto nº 7.611/2011 cita no artigo 3º, inciso III, que são um dos objetivos do atendimento educacional especializado fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011a). O Decreto também determina que a União deve prestar apoio financeiro aos sistemas

de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado contemplando ações como elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. Ressalta-se que o Napnee apresentou diversos materiais e recursos elaborados pela equipe do atendimento educacional especializado em parceria com os professores do ensino regular, demonstrando o compromisso e responsabilidade em cumprir as exigências legais.

O Plano Viver sem Limite instituído pelo Decreto 7.612/11 menciona no artigo 3º a promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva como uma das diretrizes do Plano (BRASIL, 2011b). Sendo assim, o estímulo ao desenvolvimento e provimento dos recursos educacionais e tecnológicos necessários ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência visual deve constituir-se como prioridade das autoridades políticas responsáveis pelo apoio financeiro aos sistemas de ensino.

O Professor 1 do ER indicou a redução do número de alunos nas salas inclusivas.

Conforme a fala do Professor 1:

A mudança que deveria acontecer seria mais ou menos essa: a redução do número de alunos nas turmas que tivessem necessidade de inclusão ou nas turmas que tivessem tendo a inclusão. A minha principal mudança que eu queria atualmente seria essa: reduzir de 35 para 15, por exemplo. Seria uma sala normal, não necessitaria ter uma turma especial para eles, mas uma turma regular que poderia fazer a integração deles, mas uma turma mais reduzida é mais fácil de você controlar o ambiente, focar mais (PROFESSOR 1/ER).

Já foi abordado sobre a categoria elevado número de alunos em sala de aula na Tabela 4 em que foi mencionado a LDBEN Nº 9.394/96, que indica como objetivo alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento (BRASIL, 2010b). A relação adequada entre o número de alunos e o professor, especialmente em salas regulares inclusivas, indica a necessidade de padrões mínimos de condições de trabalho docente para a efetivação de uma educação de qualidade. Esta tem sido uma categoria recorrente neste estudo, apontando para o descontentamento dos professores acerca dessa temática.

Concorda-se com Rodrigues (2006) ao abordar sobre dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva afirma que recorrentemente o número de alunos por turma tem sido enunciado como obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas, isso porque tem ocorrido, em geral, um grande equívoco na interpretação que o professor tem sobre atender especificamente as necessidades de cada aluno.

Diante disso, a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que o professor considere a turma toda como alunos diferentes e que o aluno com deficiência pode

compartilhar sessões de aprendizagem em atividades específicas adequadas à participação coletiva, oportunizando aos alunos o acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem (RODRIGUES, 2006).

No entanto, alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor deve ser prioridade da escola frente à efetivação de um processo de inclusão escolar com qualidade, assim entendida como aprendizagem e desenvolvimento garantidos a todos os alunos. Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão, há a previsão de um profissional de apoio escolar, como uma pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas (BRASIL, 2015a).

O Professor 3 do ER citou a necessidade de uma gestão da educação especial na escola, a partir do levantamento logo no início do ano letivo de materiais adaptados disponíveis na escola, assim como o acompanhamento pelo atendimento educacional especializado das necessidades educacionais dos alunos com deficiência. É o que se verifica na fala do Professor 3:

Esse diagnóstico né, logo no início do ano letivo, né, de todo o material, levantamento, e o acompanhamento junto com o setor responsável que nós temos também, inclusive eu vou convidá-los a participar da aula que eu tô acabando de lhe convidar também que é uma aula de inclusão que a proposta é tá todos os alunos envolvidos (PROFESSOR 3/ER).

O estabelecimento de uma gestão específica para prever e prover as condições básicas ao desenvolvimento da inclusão escolar nas classes comuns é condição precípua para a garantia de um excelente processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva. Conforme o Decreto 7.611/2011, a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando em uma de suas ações a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”. No artigo 5º, parágrafo 6º ainda complementa: “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011a, não paginado).

Na escola a qual o Professor 3 faz parte possui o Napnee, cujo objetivo é “oferecer suporte à escola no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008, não paginado). O Napnee tem realizado apoio aos professores do ensino regular gerindo ações específicas no contexto da inclusão dos alunos

com deficiência visual na escola, acompanhando aulas, priorizando atendimentos aos alunos e professores, prestando assessoramento e disponibilizando materiais e recursos para apoiar a inclusão desses alunos, conforme já discutido em relatos anteriores neste estudo. No entanto, o aprimoramento de práticas pedagógicas de gestão do processo inclusivo não pode ser descartado, mas deve ser a meta constante de todos os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na escola.

O Professor 2 do AEE citou a construção de um Projeto Político Pedagógico numa perspectiva inclusiva. Conforme fala a baixo:

Olha, tem muitas coisas, como eu te falei nós temos muitos obstáculos, as barreiras pedagógicas, as barreiras atitudinais, o preconceito, então o que a gente precisa tá mudando são essas concepções, e isso tem haver com nossa concepção, então tá tudo ligado. Eu penso que a nossa escola tem que ter o seu projeto político pedagógico que contemple essa perspectiva da educação inclusiva, nós estamos construindo essa proposta. Essa semana pedagógica agora a gente já discutiu sobre algumas questões relacionadas à questão da avaliação, do próprio planejamento, então eu acho que essas mudanças têm que ocorrer pra que realmente a escola seja uma escola mais humanizada (PROFESSOR 2/AEE).

Resgatando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146/15, ratifica-se a previsão legal que cabe ao poder público assegurar projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços, para atender às características dos alunos com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (BRASIL, 2015a). No entanto, convém destacar que a inclusão escolar no contexto da deficiência visual não é apenas a matrícula de um aluno cego numa turma regular com alunos normovisuais, no intuito de aumentar os números de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns e produzir efeitos quantitativos de inclusão, mas garantir a todos condições de conquista e o exercício de sua autonomia.

Sendo assim, a viabilização de um verdadeiro processo de inclusão escolar que forneça os subsídios para a apropriação do acervo cultural da humanidade, oportunizando a formação integral para a cidadania dos alunos que possuem deficiência pressupõe um Projeto Político Pedagógico que inclua a perspectiva inclusiva como prioridade.

Concorda-se com Carvalho (2007) ao afirmar que a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola deve ser participativa e pode ser um momento oportuno para a qualificação da equipe escolar, pois pressupõe discussões coletivas e intenso processo de tomada de decisões acerca das ações educativas na perspectiva da inclusão escolar. Ressalta-se que a escola, conforme relato do Professor 2 citado anteriormente, está construindo essa proposta na perspectiva inclusiva, o que se verifica também pelo reconhecimento social da escola como uma instituição de referência no atendimento aos alunos com deficiência visual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a inclusão escolar como um direito inalienável garantido por meio de leis e decretos educacionais, a pesquisa realizada possibilitou analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em uma escola de ensino público regular pertencente à rede federal de ensino no município de São Luís-MA. Mediante análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores do ensino regular e professores do atendimento educacional especializado, no ensino médio, foi possível perceber a existência de inúmeras dificuldades durante esse processo inclusivo, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para superar essas dificuldades que possibilitam a efetiva inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) no ensino regular.

Analisar como está ocorrendo a viabilização do processo de inclusão escolar a partir da percepção de dois grupos de professores, do ensino regular e do atendimento educacional especializado, implicou uma tarefa minuciosa ao longo dessa dissertação, pois trata-se especificamente do confronto entre o querer e o fazer, entre o que está posto nos documentos internacionais, nacionais, literatura especializada e a realidade de escolas públicas no município de São Luís-MA.

A análise documental revelou a existência de amplo referencial sobre a temática aqui pesquisada, bem como uma variedade de leis e decretos que asseguram a educação inclusiva como base da efetivação do direito de uma educação para todos. Contudo, confirma-se a hipótese sobre a existência de dificuldades encontradas pelos professores das escolas regulares para viabilizar o que determina a legislação educacional na área de educação especial. No entanto, mesmo diante das inúmeras dificuldades, que são inerentes à educação seja inclusiva ou não, verificou-se também as iniciativas plausíveis dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado participantes desta pesquisa, pois demonstraram o desenvolvimento de excelentes práticas pedagógicas pautadas na inclusão escolar de alunos com deficiência visual, contribuindo para que a escola a qual pertençam seja uma referência estadual no atendimento ao aluno com deficiência visual em salas regulares.

De acordo com as entrevistas realizadas foi possível verificar que tanto os professores do ensino regular quanto os professores do atendimento educacional especializado apresentam percepções similares sobre as principais dificuldades encontradas durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio regular,

observou-se que essas percepções são convergentes com as hipóteses desta pesquisa: ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar; infraestrutura inadequada com poucos materiais e recursos; desproporcionalidade entre o número de alunos e de professores em classe. Outras categorias apresentadas pelos professores, porém não contempladas nas hipóteses inicialmente propostas nesta pesquisa, foram: dificuldade de abstração e para compreender atividades cujo uso da visão é obrigatório; falta de conscientização dos colegas sem deficiência e preconceito; dificuldades de aprendizagem devido a entrada tardia na escola regular; necessidade de outro profissional em sala de aula; Ausência de diálogo entre os professores.

Reconhece-se que as dificuldades apresentadas pelos professores participantes desta pesquisa fazem parte da realidade das escolas públicas de São Luís-MA que extrapolam iniciativas individuais de docentes e profissionais da educação, mas dependem de iniciativas governamentais. Diante disso, é primordial e urgente a adoção de medidas estratégicas que contemplem a superação dessas dificuldades por meio da transformação do sistema educacional em nível nacional, estadual e municipal, focando e investindo na melhoria da estrutura física das escolas regulares pertencentes à rede federal de ensino, no que se refere especialmente, ao acesso e mobilidade de alunos com deficiência; fomentando políticas de formação inicial de professores para a educação especial e incentivando a formação continuada em exercício profissional; políticas públicas focalizadas na melhoria das condições de trabalho docente. Por meio dessas medidas, será possível a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) no ensino regular, pois minimizará as dificuldades encontradas pelos professores e pelos alunos durante o processo de escolarização.

É oportuna a consideração da necessidade do engajamento social de amplos setores da sociedade, políticos, professores e profissionais da educação em geral, pais ou responsáveis, alunos e estudiosos da área, para a efetivação de uma sociedade inclusiva e conseqüentemente, uma escola inclusiva que priorize não apenas a matrícula de alunos com deficiência em turmas regulares, mas o favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento compatíveis com suas necessidades.

A partir das percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre as dificuldades encontradas durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino regular, buscou interpretar as percepções desses professores sobre as suas próprias estratégias, obtiveram-se as seguintes categorias convergentes entre os professores e contempladas nas hipóteses dessa

pesquisa: o uso de instrumentos e materiais especiais para a aprendizagem do Sistema Braille como: reglete, punção, máquina Braille e Sorobã; bem como recursos de Tecnologia Assistiva. Outras categorias apresentadas pelos professores, mas não contempladas nas hipóteses dessa pesquisa foram: diálogo constante com o Napnee e o aluno com deficiência visual; Atendimento individualizado ao aluno com deficiência visual no contraturno; interação do aluno com deficiência visual e os demais colegas da sala; sensibilizar os professores; oferecer formação para os professores da sala regular.

Observa-se que muitas são as estratégias adotadas pelos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado para a superação das dificuldades encontradas durante a viabilização da inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas comuns do ensino médio. Por meio das entrevistas semiestruturadas com esses professores, foi possível verificar os esforços depreendidos pelos mesmos que demonstram avanços nas práticas de educação inclusiva. No entanto, há um longo caminho a ser percorrido, pois não se constrói uma escola inclusiva em um curto período de tempo, mas é um processo de reformulação e transformação social construído em longo prazo.

Ressalta-se que o direito de todos à educação, o que inclui o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade em escolas regulares, garantido constitucionalmente e firmado nas demais legislações educacionais contrapõe-se à realidade escolar das escolas públicas brasileiras, isto é, a efetivação desse direito educacional somente é possível por meio de lutas e conflitos sociais.

Esta pesquisa revelou que as dificuldades e barreiras encontradas na prática cotidiana têm cerceado a garantia do direito a uma educação inclusiva plena para os alunos com deficiência visual. No entanto, importante destacar o reconhecimento da existência de grandes dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio; contudo, também, reconhecem-se os esforços individuais e coletivos dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, cujas iniciativas têm propiciado avanços, em termos de práticas educativas pautadas em estratégias docentes inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.
- ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- AMARO, D. G. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (Coleção Psicologia e Educação).
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-histórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo**. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v. il. color.
- ARANTES, V. A. Apresentação. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Smmus, 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1979.
- BARRETO, M. A. S. C. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no Espírito Santo. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.
- BARROS, A. B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas**, São Luís, 2013. 440 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- BECKERS, I. E.; PEREIRA, J. L. C; TROGELLO, A. G. O processo de ensino-aprendizagem de Ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 127-140, jan./abr. 2014.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

BRASIL. Câmara de Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de out. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 de julho de 2015b. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001a.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2003b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Projeto livro acessível**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Ministério Público Federal; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRIANT, M. E. P. **A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações**. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Conteudistas Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota. Colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 1.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CABRAL NETO, A. Gerencialismo e Gestão Educacional: cenários, princípios e estratégia. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Orgs.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados/PUC, 2003.

CAIADO, K. R. M.; CAMPOS, J. A. P. P.; VILARONGA, C. A. R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Tramas e Redes na Construção de uma Política Municipal de Educação Inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

CANZIANI, M. L. Crianças deficientes, psicodiagnóstico. **Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 65-73, 1995.

CARPES, D. S. (Org.). **Audiodescrição: práticas e reflexões**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/livro-audiodescricao-praticas-e-reflexoes.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

CARVALHO, M. B. W. B. de.; MORAES, L. C. S. de. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Maranhão: em discussão propostas e ações. **Revista Cocar**, Belém, n.1, p. 249-269, jan./jul. 2015. Edição Especial.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 36-50.

_____. **A nova LDB e a educação especial**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Regimento Interno**. São Luís, 2016.

COMPARATO, F. K. Réquiem para uma Constituição. In: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010. Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do Conade. Disponível em: <<http://www.apaesantacatarina.org.br/arquivo.phtml?a=16759>>. Acesso em: 15 set. 2015.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. Piracicaba-SP, 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DOURADO, L. F. **A base comum nacional e a formação dos professores**. Brasília, DF: CNE, 2013.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, M. da G. R. Roteiro para proposta de pesquisa. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 1, n. 1, p. 145-154, abr. 2003.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FREITAS, A. P. de. O conceito de zona de desenvolvimento proximal: reflexões sobre a questão da inclusão. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 104-109.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. A Reforma Universitária de 1968: a resposta à radicalização do movimento estudantil. In: _____; _____. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 265-272.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.

GANZELI, P. Regime de colaboração e plano nacional de educação: política de estado ou política de governo. In: CALDERÓN, A. I. et al. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 45-64.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul./set. 2013.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T.

C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Elementos do anti-semitismo. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. (Orgs.). **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência do rigor**. Coimbra: Atlântica, 1965.

IDE, S. M. **Construção da leitura e escrita**: Proposta de intervenção em classe especial para deficientes mentais. 1990. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, DF, 2014.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JERUSALINSKY, A.; PÁEZ, S. M. C. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. **Estilos da Clínica**: Revista sobre a Infância com Problemas, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 118-123, 2000.

JESUS, D. M. de; ALVES, E. P. A formação do professor que atua nos serviços educacionais especializados em um perspectiva inclusiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JOSE, R. T. **Understandin glow vision**. 3. ed. New York: American Foundation for the Blind, 1989.

KASSAR, M. de C. M.; RODRIGUES, A. P. N.; LEIJOTO, C. P. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1. p. 143-158.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**: Revista sobre a Infância com Problemas, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEITE, F. T. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 11-19, ago. 2006. Número Especial.

MALULY, Jorginho. Projeto de Lei nº 597, de 2007. Altera o art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7368C94108F12566E0BD3FDEB243A44D.node2?codteor=689371&filename=Avulso+-PL+597/2007>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. Formação de Professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2. p. 45-63.

MARANHÃO. Controladoria Geral do Estado. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 291, 12 de dezembro de 2002. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1370>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Coords.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos, 2003.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

- MARTINS, L. A. R. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.
- MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.
- MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- MINAYO, S. C. M. de. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MUTSCHELE, M. S. **Problemas de aprendizagem da criança**. São Paulo: Loyola. 2001.
- NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- NETTO, J. P. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Educação especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/index.php/artigos/direitos-humanos-historia-fundamentos-criticas/>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PACHECO, J. Berços da desigualdade. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-35.

_____. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGANOTTI, I.; RATIER, R. P. PNE 2011-2020: uma nova chance para velhas necessidades (artigo). **Nova Escola**, São Paulo, p. 26 - 67, 16 mar. 2011. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/pne-2011-2020-nova-chance-velhas-necessidades-621968.shtml>>. Acesso em: 15 set. 2015.

PASSERINO, L. M. Uma experiência em formação de professores na modalidade EAD. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

PEREIRA, O. **Educação especial: atuais desafios.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PINHEIRO, F. C. **O processo de inclusão de crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em Creches e Pré-Escolas de São Luís-MA: dificuldades e possibilidades.** 2015. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

PIRES, R. F. M. **Proposta de Guia para apoiar a prática pedagógica de professores de Química em sala de aula inclusiva com alunos que apresentam deficiência visual.** 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PRIOSTE, C. D. **Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à inclusão.** 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SABEL, S. C. **A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SADALA, M. L. A. **A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty**. 2015. Disponível em: <www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

SALLES, L. E. S. **As políticas de educação especial no estado do Paraná e a escola de educação básica na modalidade de educação especial**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, M. de J. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SASSAKI, R. K. **Editorial do Fórum 5: paradigma da inclusão e suas implicações educacionais**. 2014. Disponível em: <www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SIERRA, D. B. **Contribuições dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, para a educação de pessoas com deficiência intelectual.** 2010. 82 f. Monografia (Pós-graduação em Teoria Histórico-Cultural) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF, 2013. p. 1-14.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-561, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação.** 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

TALEB, A. et al. **As condições de saúde ocular no Brasil.** São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos da defectologia.** Madrid: Visor Distribuciones, 1997. v. 5.

_____. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

PREZADO (A) PROFESSOR (A) DO ENSINO REGULAR,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio”, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Tamires Coimbra Bastos Borges, discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva.

A pesquisa tem como principal objetivo analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA.

Caso aceite participar desta pesquisa você responderá a uma entrevista semiestruturada, de acordo com a sua disponibilidade, sobre os seguintes aspectos: dados pessoais e profissionais; processo e política de inclusão escolar; dificuldades e estratégias para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Essa entrevista será gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora, a Universidade Federal do Maranhão ou ainda com a escola que você leciona.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa é de relevância social, por se tratar de uma análise qualitativa do processo de inclusão escolar no contexto da deficiência visual, originando um amplo conhecimento sobre o tema abordado, discussões e avaliações entre pesquisadores, profissionais da educação e interessados na problemática da inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Portanto, a comunidade acadêmica e os professores serão beneficiados por meio do acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar, deficiência visual, alternativas para superar as dificuldades durante o processo de inclusão escolar, bem como possíveis estratégias que melhor viabilizem esse processo, a partir de equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual.

Os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer para você serão constrangimentos, receio, medo de penalização por parte da direção da escola diante de perguntas acerca das dificuldades, desafios e estratégias ao processo de inclusão escolar no contexto da deficiência visual. No entanto, acerca disso, fica garantida que a sua identidade será preservada, o seu nome não aparecerá em qualquer momento na pesquisa, pois será identificado por letra. Somente a pesquisadora terá acesso aos seus dados pessoais e informações prestadas. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação com o seu nome, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção de sua imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo pessoal.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada na escola regular onde você trabalha, em horário combinado com você e a direção da escola. Você, também, não receberá dinheiro pela sua participação nesta pesquisa.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contêm a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), onde a pesquisa foi aprovada.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____
 RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma). Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), acima descritos, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

São Luís, _____ de _____ 2016.

Participante de Pesquisa

Pesquisador

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, _____ de _____ 2016.

Participante de Pesquisa

Pesquisador

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Tamires Coimbra Bastos Borges

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728172. Email: tamirescoimbrabb@hotmail.com

ORIENTADORA:

Prof^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Núcleo de Esportes, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728172. Email: smouraufma@yahoo.com.br

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof.^o Dr.^o Francisco Navarro

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728708. Email: cepufma@ufma.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PREZADO (A) PROFESSOR (A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio”, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Tamires Coimbra Bastos Borges, discente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva.

A pesquisa tem como principal objetivo analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA.

Caso aceite participar desta pesquisa você responderá a uma entrevista semiestruturada, de acordo com a sua disponibilidade, sobre os seguintes aspectos: dados pessoais e profissionais; processo e política de inclusão escolar; dificuldades e estratégias para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Essa entrevista será gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora, a Universidade Federal do Maranhão ou ainda com a escola que você leciona.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa é de relevância social, por se tratar de uma análise qualitativa do processo de inclusão escolar no contexto da deficiência visual, originando um amplo conhecimento sobre o tema abordado, discussões e avaliações entre pesquisadores, profissionais da educação e interessados na problemática da inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Portanto, a comunidade acadêmica e os professores serão beneficiados por meio do acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar, deficiência visual, alternativas para superar as dificuldades durante o processo de inclusão escolar, bem como possíveis estratégias que melhor viabilizem esse processo, a partir de equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual.

Os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer para você serão constrangimentos, receio, medo de penalização por parte da direção da escola diante de perguntas acerca das dificuldades, desafios e estratégias ao processo de inclusão escolar no contexto da deficiência visual. No entanto, acerca disso, fica garantida que a sua identidade será preservada, o seu nome não aparecerá em qualquer momento na pesquisa, pois será identificado por letra. Somente a pesquisadora terá acesso aos seus dados pessoais e informações prestadas. Todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação com o seu nome, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção de sua imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo pessoal.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada na escola regular onde você trabalha, em horário combinado com você e a direção da escola. Você, também, não receberá dinheiro pela sua participação nesta pesquisa.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contêm a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), onde a pesquisa foi aprovada.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____
 RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma). Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), acima descritos, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

São Luís, _____ de _____ 2016.

Participante de Pesquisa

Pesquisador

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais e artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, _____ de _____ 2016.

Participante de Pesquisa

Pesquisador

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Tamires Coimbra Bastos Borges

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728172. Email: tamirescoimbrabb@hotmail.com

ORIENTADORA:

Prof^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Núcleo de Esportes, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728172. Email: smouraufma@yahoo.com.br

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof.^o Dr.^o Francisco Navarro

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728708. Email: cepufma@ufma.br

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

PREZADOS (AS) PROFESSORES (AS) DO ENSINO REGULAR

Esta pesquisa, intitulada de “DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio” tem como objetivo principal analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA.

Sua participação é imprescindível, porque contribuirá com a educação, com a própria formação e prática docente, além de ter acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar, deficiência visual, alternativas para superar dificuldades e desafios durante o processo de inclusão escolar, bem como possíveis estratégias, que melhor viabilizem esse processo, a partir do conhecimento sobre os equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual.

As informações obtidas nesta entrevista são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa e serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do ensino regular.

Agradeço a sua colaboração,

Atenciosamente,

Responsável pela Pesquisa
Tamires Coimbra Bastos Borges
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação Profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?

Tipo de vínculo com a Secretaria de Educação: celetista ou estatutário?

Tempo de exercício no magistério:

Tempo de exercício na escola em que trabalha atualmente:

Tempo de experiência com alunos com deficiência visual:

Tipo de deficiência visual do aluno atendido:

BLOCO 2: PROCESSO E POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

- 1) O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas de aula do ensino regular?
- 2) Em sua concepção, as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique.

BLOCO 3: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

- 1) Em sua opinião, quais as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular?
- 2) Relate as possíveis dificuldades que você encontra para viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares.
- 3) Quais as estratégias adotadas por você para superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular?
- 4) Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares?
- 5) Em sua concepção, quais as mudanças que deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a inclusão escolar de alunos no ensino médio com deficiência visual no ensino regular?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PREZADOS (AS) PROFESSORES (AS) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Esta pesquisa, intitulada de “DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio” tem como objetivo principal analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA.

Sua participação é imprescindível, porque contribuirá com a educação, com a própria formação e prática docente, além de ter acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar, deficiência visual, alternativas para superar dificuldades e desafios durante o processo de inclusão escolar, bem como possíveis estratégias que melhor viabilizem esse processo a partir do conhecimento sobre os equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual.

As informações obtidas nesta entrevista são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa e serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do ensino regular.

Agradeço a sua colaboração,

Atenciosamente,

Responsável pela Pesquisa
Tamires Coimbra Bastos Borges
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação Profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?

Tipo de vínculo com a Secretaria de Educação: celetista ou estatutário?

Tempo de exercício no magistério:

Tempo de exercício na escola em que trabalha atualmente:

Tempo de experiência com alunos com deficiência visual:

Tipo de deficiência visual do aluno atendido:

BLOCO 2: PROCESSO E POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

- 1) O que você pensa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em salas de aula do ensino regular?
- 2) Em sua concepção, as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular? Justifique.

BLOCO 3: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

- 1) Em sua opinião, quais as principais dificuldades que os alunos do ensino médio com deficiência visual encontram para serem incluídos no ensino regular?
- 2) Relate as possíveis dificuldades que você encontra no atendimento aos alunos do ensino médio com deficiência visual.
- 3) Quais as estratégias adotadas por você para superar as dificuldades no atendimento aos alunos do ensino médio com deficiência visual?
- 4) Quais são os materiais, recursos e equipamentos que você utiliza para viabilizar a aprendizagem do aluno com deficiência visual no ensino médio nas escolas regulares?
- 5) Em sua concepção, quais as mudanças que deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a inclusão escolar de alunos do ensino médio com deficiência visual no ensino regular?

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO****CARTA DE ANUÊNCIA
COLÉGIO UNIVERSITÁRIO**

O Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão declara apoio à realização do projeto de pesquisa intitulado: “DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio”, sob responsabilidade da pesquisadora Tamires Coimbra Bastos Borges.

Ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e de sua responsabilidade como pesquisadora da referida Instituição Proponente/Co-participante, concedemos a anuência para o seu desenvolvimento e declaramos que a escola possui a infraestrutura necessária para realizar este projeto de pesquisa.

Esta carta de anuência está condicionada ao cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS/MS nº. 466/2012 e o projeto somente poderá iniciar nesta Instituição de Educação mediante sua aprovação documental pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA. Solicitamos que, ao concluir o estudo, o pesquisador responsável apresente o relatório final da pesquisa para o(s) gestor(es), coordenador(es) e equipe de professores (as) desta Instituição onde se desenvolveu o estudo.

No caso do não cumprimento, há liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento sem incorrer em penalização alguma.

São Luís, 23/02/2016

Assinatura e Carimbo do Diretor/Coordenador do COLUN/UFMA

Prof.ª Marie Jandira de Andrade Sousa
Coord. do Núcleo Técnico Pedagógico COLUN
Mat. SIAPE 1093522

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DEFICIÊNCIA VISUAL: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio.

Pesquisador: TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53750716.0.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.522.429

Apresentação do Projeto:

A educação inclusiva tem sido tema de intensos debates e produções teóricas desde a década de 90. Assumindo um papel preponderante nas discussões sobre a necessidade urgente de superação da exclusão e da elaboração de estratégias para a real inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino do País. Diante disso, esta pesquisa busca inserir-se nessas discussões educacionais pautando-se na análise

quanti-qualitativa, que abrange métodos quantitativos e qualitativos, a partir de um estudo de caso em uma escola da rede pública de ensino no município de São Luís-MA. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA. Os participantes desta pesquisa serão dois grupos de professores: professores do ensino regular e professores do atendimento educacional especializado que trabalham no ensino médio em uma escola da rede pública de ensino do município de São Luís-MA, nos quais serão realizadas entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos a partir dessas entrevistas serão analisados com base na técnica da análise de conteúdo tal como proposta por Bardin (1979).

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 1.522.429

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA.

Objetivo Secundário:

3.2.1 Discutir as percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio em São Luís-MA;

3.2.2 Identificar quais as principais dificuldades e estratégias apontadas pelos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado para viabilizarem a inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio em São Luís-MA;

3.2.3 Verificar quais as principais dificuldades dos alunos com deficiência visual do ensino médio para serem incluídos no ensino regular a partir da percepção dos professores; 3.2.4 Apontar as possibilidades de efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência visual (cegos ou baixa visão) do ensino regular, considerando possíveis alternativas para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores e pelos alunos durante o processo de escolarização;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer para os professores, serão constrangimentos, receio, medo de penalização por parte da direção da escola diante de perguntas acerca das dificuldades e estratégias ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Tais riscos serão minimizados informando-os que poderão deixar de responder alguma pergunta, caso se sintam constrangidos, além do esclarecimento de sigilo das informações como ratificado por meio da Resolução N°466/12.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, esta pesquisa é de relevância social, por se tratar de uma análise qualitativa do processo de inclusão escolar no contexto da deficiência visual, engendrando um amplo conhecimento sobre o tema abordado, oportunizando discussões e avaliações entre pesquisadores, profissionais da educação e interessados na problemática da inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Portanto, a comunidade acadêmica e os professores serão beneficiados por meio do acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar, deficiência visual, alternativas para superar as dificuldades durante o processo de inclusão escolar, bem como

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO UFMA



Continuação do Parecer: 1.522.429

possíveis estratégias que melhor viabilizem esse processo, a partir de equipamentos, recursos e materiais adaptados para a deficiência visual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta todos os elementos necessários ao seu desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_666158.pdf	26/02/2016 15:38:02		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CartadeAnuencia.pdf	26/02/2016 15:25:07	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoTCLE.docx	26/02/2016 15:20:35	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	26/02/2016 15:19:47	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.docx	26/02/2016 15:19:22	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	26/02/2016 15:18:31	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO UFMA



Continuação do Parecer: 1.522.429

SAO LUIS, 29 de Abril de 2016

Assinado por:
Richard Diego Leite
(Coordenador)

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br