



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA.
CURSO DE PEDAGOGIA**

JOSILAN ROCHA MENEZES

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: um percurso em
construção em uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA**

Imperatriz
2013

JOSILAN ROCHA MENEZES

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: um percurso em
construção em uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como recurso para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^aMSc Rita Maria Gonçalves de Oliveira

Imperatriz
2013

Marla de Sousa Rosa Bertolla
Bibliotecária

Menezes, Josilan Rocha

Inclusão do aluno com deficiência visual: um percurso em construção em uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA / Josilan Rocha Menezes. - Imperatriz, 2013.

94f.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Rita Maria Gonçalves de Oliveira.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia de Imperatriz Maranhão (CCSST) / Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2013.

1. Educação de deficientes visuais 2. Educação – pessoa com deficiência – aspectos históricos 3. Aluno – deficiência visual - inclusão 4. Educação inclusiva 5. Educação especial – política educacional I. Título.

CDU 376.2:37.057(812.1)
M543i

JOSILAN ROCHA MENEZES

**INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: um percurso em
construção em uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia
do Centro de Ciências Sociais, Saúde e
Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão,
como recurso para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: ____/ ____/ 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. MSc Rita Maria Gonçalves de Oliveira (orientadora)
UFMA

Prof^a MSc Dijan Leal de Sousa

Prof^a.Esp.Silvia de Sousa Silva Albuquerque

Dedico esta pesquisa ao meu Deus, que é o responsável por tudo na minha vida. Aos meus pais, João Batista Menezes e Antonia Rocha Menezes, pelo alicerce que me criaram e a todos que se interessarem pelo tema.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, acima de tudo, pela presença constante na minha vida e por ter me proporcionado essa alegria. A Ele a glória, a honra e adoração.

Aos meus pais, João Batista Menezes e Antonia Sousa Menezes, pelos alicerces positivos e seguros com os quais me criaram.

A minha avó paterna, Maria Benvinda Menezes da Silva (*in memoriam*).

Aos meus irmãos, Maria Neudilan, Meurilan, Jonas, Josafá e Anna Cristina, pela compreensão por minha ausência.

Ao meu querido esposo, Francisco Souza Diniz, pelo apoio compreensão e segurança.

À minha orientadora Prof^a. MSc Rita Maria Gonçalves de Oliveira, pela competência, paciência, carinho, persistência e pelo tempo dispensado a mim.

A todos os professores da UFMA pelo aprendizado proporcionado e carinho durante as aulas, em especial aos professores: Dijan Leal, Eloíza Marinho, Francisco Almada e Marileia Santos.

À minha turma de Pedagogia pela convivência e pelas lutas e conquistas. Em especial, às minhas amigas Camila Rodrigues e Luciana Sousa, por serem minhas grandes companheiras nessa caminhada.

À minha querida amiga Evanilde Sousa e família por acreditarem em mim.

À minha amiga Lea Lima e família pelo aconchego familiar.

À minha amiga Marina Sousa pelas orações e o tempo que dedica a mim.

Finalmente, a todos os amigos que não citei, mas que fizeram parte desta longa jornada, os meus mais sinceros agradecimentos, que Deus derrame em dobro tudo que fizeram por mim. Muito obrigada.

Ao meu Deus, a glória, a honra e o louvor.

*Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem
jamais penetrou em coração humano o que Deus
tem preparado para aqueles que o amam.*

I Coríntios, 2:9

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Inclusão do Aluno com Deficiência Visual: um percurso em construção em uma escola da rede municipal de Imperatriz – MA” buscou analisar a escolarização das pessoas que possuem deficiência visual em uma escola da rede municipal de Imperatriz. Traz uma reflexão sobre a escolarização desses alunos, e de como deve ser a mesma. Mostra um breve contexto histórico das pessoas que possuem deficiência, faz uma análise dos desafios e das possibilidades da inclusão, bem como apresenta a Sala de Recursos multifuncionais, onde eles vão complementar sua aprendizagem e um breve olhar da formação do professor para atuar tanto em sala regular como em Sala de Recursos. Buscou-se investigar com essa pesquisa, se o município trabalha com a inclusão do aluno que apresenta Deficiência Visual/cegueira. Esta pesquisa pretende mostrar também, através de diferentes legislações, que este aluno tem os mesmos direitos de frequentar uma escola de ensino regular com condições iguais às oferecidas aos alunos que enxergam. Portanto, o objetivo geral na investigação dessa pesquisa, foram escolas municipais de Imperatriz que tem o aluno com Deficiência Visual/cegueira. A mesma foi realizada através de entrevistas com Coordenador do SIADI, professor de sala regular, professor da Sala de Recursos e responsável pelo aluno matriculado na escola investigada, com análise descritiva de um levantamento de dados de abordagem qualitativa, visto que houve observação sob uma ótica interna, para compreender o contexto da situação. Vale ressaltar, ainda, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, pois a investigadora não teve intenção de denunciar casos ou fatos. Com a referente pesquisa, a pesquisadora buscou saber a trajetória e as práticas utilizadas em uma escola municipal de imperatriz.

Palavras-chave: deficiente visual/cegueira. Legislação Escolar. Inclusão.

ABSTRACT

This research, entitled "inclusion of Students with Visual Impairments: a course under construction in a municipal school Imperatriz-MA sought to analyze the schooling of the people who have visual impairment in a school in the municipal Imperatriz MA. A reflection on the education of these students and how must be the same. Shows a brief historical background of the persons who have disabilities, makes an analysis of the challenges and possibilities of inclusion, as well as presents the multifunctional Resource Room, where they will supplement their learning and a brief look of teacher training to act both in regular room as in resources. We tried to investigate with this research, if the municipality works with the inclusion of students with Visual Impairments/blindness. This research also aims to show, through different laws, that this student has the same rights to attend a regular school with conditions equal to those offered to students that see. Therefore, the overall objective of this research was s municipal schools of Empress that has students with Visual impairment/blindness. It was carried out through interviews with SIADI Coordinator, regular room teacher, teacher resource room and responsible for the student enrolled in the school investigated, with descriptive analysis of survey data of a qualitative approach, since there was a internal optical observation to understand the context of the situation. It is worth mentioning that his was the phenomenological, that because the researcher had no intention of denouncing cases or facts. With the research, the researcher sought to know the history and the practices employed in the schools of this city.

Keywords : visually impaired/blind. Legislation.School.Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais
Art. – Artigo
BM – Banco Mundial
CEB – Câmara de Educação Básica
CCTV – Circuito Fechado de Televisão
CEMAPNE – Centro Municipal de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
DF – Deficiência Física
DI – Deficiência Intelectual
DV – Deficiente Visual
EUA – Estados Unidos da América
FLCB – Fundação para o Livro do Cego no Brasil
FUNDEB – Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
OMS – Organização Mundial de Saúde
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SIADI – Setor de Educação Inclusiva e Atenção à Diversidade
SR – Sala de Recurso
TDH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

QUADRO 1: cenário de identificação da pesquisa. Alunos declarados em 2012	
– Salas de Recursos – Urbanos	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA QUE POSSUI DEFICIÊNCIA	14
2.1 A escolarização da pessoa que possui deficiência visual: construindo a base de todo o processo	17
3 AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	22
3.1 Inclusão: ressignificando a diferença	33
3.2 Conceito e especificidade do aluno que possui deficiência visual	35
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	39
4.1 Os desafios da Inclusão de Deficientes Visuais: a Sala de Recursos como alternativa	43
5 INCLUSÃO DO ALUNO QUE POSSUI DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ: contextualização da pesquisa	49
5.1 Percorso metodológico	51
5.2 Análise dos resultados da pesquisa	53
6 CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	79
ANEXOS	89

1 INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira, no que se refere à educação dos alunos com deficiência visual, se desenvolveu como um apêndice, muitas vezes considerado indesejável e que traz em seu processo histórico marcas de uma política assistencialista em detrimento da garantia da educação como um direito de todos.

A história da inclusão de alunos com deficiência visual ou cegueira, desde o final da década de 1950 até os dias atuais, vem acontecendo de forma lenta. Em relação às políticas públicas, ainda são frequentes as do tipo assistencialista, que secundarizam direitos de cidadania, entre eles o direito à educação das pessoas com deficiência. Assim, é necessário repensar os objetivos e metas das políticas educacionais, como também seu processo de efetivação, de forma que garantam aos grupos excluídos, entre eles as pessoas com deficiência, o direito a uma educação de qualidade.

Toda criança tem direito à educação gratuita, com qualidade, independente de raça, cor, sexo, língua, religião e país de origem, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. Nesse sentido, o aluno com deficiência visual também deve ter acesso a uma educação de qualidade, embora, na maioria das vezes, isso não aconteça.

A política de educação especial, que tem como perspectiva a inclusão, busca garantir que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles os que possuem deficiência visual, ocorra preferencialmente nas escolas de ensino regular. Contudo, o fato da escola garantir o acesso não significa a garantia da inclusão dos alunos que possuem deficiência.

Em virtude disso, houve uma inquietação e a necessidade de refletir sobre as dificuldades que os alunos com deficiência visual enfrentam em seu processo de escolarização, principalmente quando se refere à garantia deste direito nas escolas de ensino regular. Visto que o atendimento aos alunos com deficiência obedece aos mesmos fundamentos da educação geral e que esses devem estudar preferencialmente na rede regular de ensino, conforme assegura a atual LDB, Lei Diretrizes e Bases 9394/96. A temática constitui-se relevante, diante de uma realidade em que muito se discute sobre a inclusão, contudo, faz-se necessário ampliar a pesquisa na área, objetivando conhecer como a legislação se efetiva na

realidade das escolas, principalmente quando o assunto está relacionado à inclusão dos alunos com deficiência visual.

Diante dessa problemática, busca-se investigar o processo de inclusão do aluno com deficiência visual nas escolas municipais de Imperatriz, levando em consideração que a demanda desse público cresce e o município precisa se adequar a esse crescimento, reconstruindo uma escola inclusiva, que atenda a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação e que reconheça as diferenças como fator de enriquecimento no processo educacional.

A sociedade brasileira enfrenta hoje um desafio com a inclusão. São temas de sinopses, seminários que falam do respeito à diversidade cultural e individual do ser humano. Neste processo de valorização e respeito à dignidade humana encontra-se o deficiente visual, que durante longos períodos vem tentando estabelecer seu papel na sociedade.

Em decorrência das inúmeras dificuldades que os alunos com deficiência visual enfrentam ao longo de sua formação surge a seguinte situação problema: a rede municipal de educação está incluindo o aluno com deficiência visual nas escolas de ensino regular?

Para responder esse problema, propõem-se as seguintes questões norteadoras: quais os desafios e as possibilidades no processo de inclusão do aluno com deficiência visual na rede regular? Qual a percepção dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual? O que significa, para a família do aluno que possui deficiência visual, ser incluído no ensino regular? Qual a formação do professor que atua na inclusão do aluno com deficiência visual na rede municipal de Imperatriz.

Partindo das questões que direcionaram esta pesquisa, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de inclusão de alunos que possuem deficiência visual na rede municipal de Imperatriz.

Para concretização do que propõe a pesquisa delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: analisar os desafios e as possibilidades no processo de inclusão do aluno com deficiência visual na rede regular de educação; Investigar a percepção dos professores sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual; Identificar o que significa para a família dos alunos que possuem deficiência serem incluídos em escolas de ensino regular. Conhecer qual a formação do professor que atua na inclusão do aluno com deficiência visual na rede municipal de Imperatriz.

Nesta perspectiva, buscou-se aprofundar o conhecimento sobre a temática, a partir do estudo de obras de diferentes autores tais como: Januzzi (2006), Mazzota (2005), Mantoan (2003), Dall'Àcqua (2002) e Rodrigues (2006), além de documentos oficiais como: Decretos, Resoluções, publicações científicas, bem como pesquisa empírica em escolas municipais, buscando ampliar o conhecimento sobre a temática.

Sendo assim, a pesquisa desenvolveu-se no primeiro momento por meio de um levantamento bibliográfico na busca de uma fundamentação teórica, conceito, referência, dados acerca da problemática, a fim de identificar a garantia que o aluno com deficiência visual tem de receber uma educação de qualidade. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de campo, para analisar o processo de escolarização do aluno que possui deficiência visual nas escolas públicas municipais de Imperatriz.

A pesquisa teve como *lôcus*, uma escola da rede municipal que possui alunos com deficiência visual. Após a pesquisa de campo e os levantamentos de dados, realizou-se uma análise dos dados através de análise de conteúdo para melhor compreensão das informações obtidas nesse processo. Pretende-se assim desvelar o processo de inclusão do aluno com deficiência visual nas escolas municipais de Imperatriz.

Portanto, este trabalho monográfico está organizado em 05 capítulos, sendo que no primeiro capítulo, um texto introdutório em que discorre-se sobre a temática abordada, a metodologia utilizada e explora como está organizada a pesquisa. No segundo, abordam-se os aspectos históricos, as primeiras iniciativas relacionadas ao processo de escolarização do deficiente visual, as legislações e a própria inclusão. No terceiro capítulo, buscou-se conhecer as políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva. No quarto capítulo, apresenta-se a formação do professor em uma perspectiva inclusiva. O quinto a inclusão do aluno com deficiência visual na rede municipal de Imperatriz dando ênfase à pesquisa. E por fim, apresentam-se as conclusões acerca do tema e da pesquisa realizada.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA QUE POSSUI DEFICIÊNCIA

Para compreender a forma com que a sociedade trata as pessoas que possuem deficiência, faz-se necessário, perceber este fenômeno em um processo histórico permeado por múltiplas determinações. A historicidade da educação das pessoas que possuem deficiência, tidos como “diferentes,” tem suas raízes na antiguidade.

Tal afirmação se deve aos tratamentos dados às pessoas com deficiência. Abandono, isolamento, práticas consideradas cruéis e em alguns casos, até mesmo a morte das pessoas que possuíam deficiências devido às suas limitações. Nessa perspectiva é que vamos entender as formas de tratamentos dados aos surdos, aleijados, cegos, paralíticos, entre outras características diferentes dos ditos “normais” nas sociedades, até chegar ao que se discute como uma sociedade inclusiva.

Segundo Bianchetti e Freire (2004) na sociedade primitiva a principal característica desses povos era o fato de sua sobrevivência depender do que podia ser retirado da natureza como, por exemplo: a caça, a pesca e extrativismo, como também estavam expostos a diferentes perigos advindos do meio em que viviam. Desta forma, as pessoas com algum tipo de deficiência eram eliminadas logo ao nascerem, pois representavam um fardo aos demais. Nessa sociedade, sobreviviam os mais fortes.

Sobre essas sociedades é importante entender que o homem na antiguidade tinha suas raízes ligadas em suas necessidades básicas, não tendo, assim, um ambiente fixo, fruto de sua própria organização. Consequentemente, as diferenças no que diz respeito à educação dos indivíduos com deficiências, só puderam ser entendidas na medida em que suas principais necessidades foram supridas.

Segundo análise dos mesmos autores, na Grécia havia uma valorização pelo esporte e pelas guerras. A sociedade visava formação para atuar nos momentos de guerra e artes. A perfeição do corpo, a beleza e a força transformaram-se em atributos indispensáveis. Assim, toda criança ao nascer se não apresentasse tais características exigidas pelos espartanos eram abandonadas ou até extinguidas. Desta forma, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes por não possuir os elementos essenciais para esta sociedade.

Como se pode observar na Grécia a valorização estava no corpo, em Atenas estava na alma. Se o indivíduo apresentasse características anormais, ganhava o direito à vida, mas ficava impedido de exercer qualquer função social, pois para a sociedade pré-cristã, grande parte de suas decisões encontrava respaldo em interpretações da bíblia e manifestava-se pelas passagens de curas feitas por Jesus. Portanto, todo sujeito que nascia com “defeitos” ou “anomalia” era atribuído sinônimo de pecado.

Para, Mazzotta (2005), nas sociedades antigas poucos eram os conhecimentos sobre as deficiências, sendo estes quase sempre ligados ao misticismo¹ ou ocultismo², o que contribuiu para o isolamento dos indivíduos com algum tipo de deficiência. Nessas sociedades, os conhecimentos sobre democracia e direitos humanos não eram compreendidos.

O mesmo autor traz uma reflexão do processo de evolução da educação especial, e divide-os em quatro estágios, sendo o início deles na era pré-cristã, período marcado pela negligência e ausência total no atendimento, abandono, perseguição e até mortes. O segundo estágio ocorreu entre o século XVIII e final do século XIX, período que as pessoas com deficiência ganham o direito a vida; porém são mantidas isoladas em igrejas, asilos e residências. O terceiro estágio aconteceu no final do século XIX e início do século XX, momento em que foram criadas as primeiras escolas públicas destinadas a pessoas com deficiência, e por último, o quarto estágio no século XX, representado pela integração³ que representa oferecer aos alunos com deficiência uma possível inserção social.

De acordo com Guimarães e Ferreira, (2003), a prática de integração baseou-se no modelo médico da deficiência, em que era preciso preparar pessoas com deficiência, a fim de torná-las aptas a satisfazer os padrões sociais da época. Afirmam ainda que a integração era bastante utilizada por vários segmentos da sociedade que lidavam com os deficientes. O termo “integração” surge em virtude de proporcionar uma educação menos excludente aos deficientes. Embora a integração represente um avanço em relação aos períodos anteriores, destaca-se que apenas

¹ Misticismo: Crença ou doutrina religiosa, tendência a considerar a ação de supostas forças espirituais ocultas da natureza. (Dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3. Ed. Atualizada.)

² Ocultismo: Fenômeno que parece não ser explicado pelas leis naturais. (Dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3. Ed. Atualizada.)

³ A palavra integração aparece no texto no sentido inserção dos deficientes na sociedade até sua preparação para uma possível inserção social. Guimarães Ferreira (2003)

as pessoas que possuíam condições de se adequar na sociedade de forma geral e em instituições como as escolas teriam oportunidade de ser integradas.

No que se refere à escolarização das pessoas que possuem deficiência, Jannuzzi (2006, p. 29) afirma, [...] “a história da educação dos deficientes vem manifestando-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares [...]”. Quanto ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, primeiramente contemplaram-se apenas as deficiências visuais e auditivas, posteriormente os deficientes físicos e por último os deficientes mentais. Seu processo de evolução ocorreu principalmente nos países da Europa e só depois chegou ao Brasil.

De acordo como o mesmo autor, o atendimento às pessoas com deficiência aconteceu de maneira lenta, mais presente em movimentos de lutas como: Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana e Revolução Pernambucana, nos quais estavam presentes médicos, advogados, professores entre outros grupos preocupados com o destino do país. Contudo, só após a Independência este atendimento ganhou força e surgiram as primeiras escolas designadas à escolarização dos deficientes.

Mazzotta (2005), explica que, diferentes expressões foram criadas para definir o atendimento das pessoas com deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Nesse mesmo período é importante destacar alguns teóricos que contribuíram consideravelmente para a educação das pessoas que possuíam deficiência: Itard, Eppée, Hauy, Braille, Seguin e Maria Montessori. Inspirados nas teorias educacionais da Europa, seus métodos e práticas ainda são utilizados nas escolas.

No Brasil, de acordo com Mazzotta (2005) e Bueno (1993), o marco da escolarização dos deficientes, ocorreu em 1854, através do Decreto Imperial N°1428, por D. Pedro II com a fundação de duas instituições no Rio de Janeiro. A primeira foi o Imperial Instituto para Meninos Cegos. Sua fundação deveu-se a um cego brasileiro chamado José Álvares de Azevedo, que na época estudou em Paris e teve grande sucesso na educação de cegos.

O Fato ocorreu ao observar o crescente número de cegos que se encontravam fora do contexto escolar. D. Pedro II, através do Decreto N° 839, também fundou a segunda instituição, o Imperial Instituto dos Surdos – Mudos, no

ano de 1857. Posteriormente, essas instituições através do Decreto nº 1.320 transformaram-se em Instituto Benjamim Constant e após a Lei nº 3.198 passaria a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Tais escolas eram destinadas a educação profissionalizante e recebiam alunos com idade de 7 a 14 anos e que tivessem condição para trabalhar. Ambas com o passar dos anos foram se especializando com cursos diferenciados: para meninos, oficinas de tipografia e para as meninas, cursos de tricô, oficinas de sapatilhas, entre outros. Desta forma, a educação das pessoas que possuem deficiência se limitava à formação de mão de obra, restrita a algumas atividades consideradas de menor complexidade, não sendo objetivo uma educação básica que proporcionasse prosseguir nos estudos.

Conforme se pode analisar, o processo de escolarização das pessoas com deficiência se voltava ao ensino profissionalizante, utilizando-se de uma lógica que por meio de se aprender um ofício, estas pessoas representavam menor ônus para o Estado. Outro aspecto que chama a atenção, é que após aprender uma profissão, o aluno era obrigado a permanecer na instituição. Essas instituições funcionavam como modelos de internatos com ensino precário que não atendiam as especificidades dos alunos. Desta forma, conclui-se que a educação dessas pessoas só foi considerada porque havia um interesse nos serviços prestados.

Outro fator que deve ser considerado no processo de escolarização das pessoas com deficiência, estava relacionado ao voto, pois, em sua maioria, estas pessoas eram analfabetas e por isso não podiam votar, assim havia a necessidade de alfabetizá-las para garantir seu voto. Somava-se a este fator, também a necessidade da escolarização relacionada à qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho.

Desta forma, o processo de escolarização das pessoas que possuem deficiência foi permeado por múltiplas determinações, até sua garantia ser considerada um direito do cidadão e um dever do Estado. Assim, a escolarização das pessoas que possuem deficiências sofrem também as influências, de acordo com as transformações que vêm ocorrendo na sociedade ao longo dos séculos.

2.1 A escolarização da pessoa que possui deficiência visual: construindo a base de todo o processo

A trajetória de concepção e comportamentos sociais, os quais envolvem a tentativa de institucionalização dos indivíduos que possuem deficiências visuais, é uma atitude de tempos imemoráveis. Em seu contexto histórico encontramos entre tantos grupos, os indivíduos que apresentam deficiência visual, segregados e impedidos de receber uma educação digna e de qualidade, devido sua limitação visual, que na maioria das vezes era fruto das guerras.

Historicamente falando, em um estudo feito por Souza (2012), a palavra cegueira tem uma origem latina, que se aproxima de “perturbação ou ignorância.” Essa terminologia foi, por muito tempo, atribuída aos sujeitos com deficiência visual, fruto de uma sociedade conservadora presa ao tradicionalismo da igreja, como já foi discutido anteriormente.

Segundo Dall Ácqua (2002), na antiguidade pouco se ouvia falar em deficiência visual. Uma vez que, atribuíam-se a deficiência visual, como às demais deficiências, causa de pecado e maldição. Desta forma, os significados atribuídos à deficiência visual não diferiram das demais deficiências, sendo seus conceitos vindos das ciências ocultas, confundindo-se com práticas religiosas e bruxarias, fator determinante para a marginalização e formulação de preconceitos que até hoje insistem em permanecer.

De acordo com a autora, a igreja católica assumia um importante papel na educação nesse período e que favorecia a elite. Observa-se, também que havia uma dupla opinião com relação à educação dos deficientes. De um lado a elite reivindicando o direito de destinar a educação para responsabilidade do Estado e de outro a resistência da igreja em atender as exigências da elite com receio que essa mudança trouxesse prejuízos ao Estado.

O estado de desatenção e menosprezo a que os cegos e todos os outros deficientes foram submetidos, só começa a modificar-se com a entrada irreversível do mercantilismo e do capitalismo no lugar do sistema feudal, com os avanços do conhecimento, especialmente na área médica, com os ideais da Revolução Francesa, dentre os quais o que proclamava direito de todos à educação [...]. (DALL ÁCQUA, 2002, p.55)

Diante disso, percebe-se que dentre as mudanças ocorridas nesse período, encontram-se os avanços no campo do conhecimento, da educação e principalmente da medicina. Esses avanços foram decisivos para criarem

concepções para compreender o funcionamento do olho e do cérebro. Conforme esclarece Durant (1995, p. 55), “o conhecimento provém da experiência mediante os sentidos, que a sensação gera na memória, e esta por sua vez, as ideias”. Nesse sentido, o indivíduo com deficiência visual pode desenvolver suas habilidades sensoriais e criar esquemas que facilitarão sua vida.

Um estudo feito por Dall Ácqua (2002), aos deficientes visuais foi dada maior atenção do que qualquer outro tipo de deficiência, graças à identificação e à natureza intuitiva das pessoas que possuíam deficiência visual, ou seja, as características da própria deficiência visual por possibilitar uso dos outros sentidos para perceber o mundo a sua volta.

Avalia-se que tenha sido fornecido dez vezes mais serviços legais, sociais e educacionais a cegos do que qualquer grupo de deficientes [...]. Os primeiros programas educativos especiais que foram criados destinaram-se aos deficientes visuais. (DALL ÁCQUA, 2002, p. 59-60)

Com base nos estudos de Mazzotta (2005), o século XVIII foi considerado o marco para impulsionar a educação das pessoas com deficiência visual. Esse marco se dá pela criação das primeiras escolas destinadas a deficiências sensoriais: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto Surdo e Mudo (1760) e, 14 anos depois, o Instituto dos Meninos Cegos, ambos em Paris.

A respeito disso, Souza (2012) analisa que é de extrema importância que se entenda o seu processo de evolução relacionado com os nomes que contribuíram distintivamente para esse processo: Nicolas Barbier de La Serre, (1809 – 1852), Maurice La Sizeranne, (1857–1924), Maria Theresia Paradis (1759-1824), Valentin Haüy⁴ (1745 - 1822) e Louis Braille⁵ (1809-1892). Esses nomes foram responsáveis pelo desenvolvimento do método da escrita que oferece aos deficientes visuais a possibilidade de ler e escrever. Tais métodos foram aperfeiçoados e trabalham o uso de letras com alto relevo e estimulação do sistema sensorial.

Souza, ainda esclarece que em relação ao desenvolvimento da escrita é importante entender que, para esse método chegar ao que temos em uso, passou por longos processos de adaptações que valem a pena relatar. A primeira tentativa de ensinar o deficiente visual a ler e escrever foi feita por Haüy, responsável pela

⁴ Haüy foi responsável pela criação da primeira escola para pessoas cegas, conforme Dall Ácqua (2002).

⁵ Louis Braille criou o método sistema Braille, usado na alfabetização de cegos até os dias de hoje, segundo Dall Ácqua (2002).

criação de um conjunto de letras em relevo. Esse sistema logo de início não demonstrava ser eficiente, pois havia uma dificuldade de reconhecimento tátil, dificuldades de manutenção e alto custo.

Contudo, embora constituísse uma técnica, o método de Haüy foi substituído pelos Códigos Secretos Militares, afirma Dall Ácqua,

Em 1180, Charles Barbier apresentou à comunidade um sistema diferente que substituíra as conhecidas letras em relevo por pontos em números de doze, para representar sons de fala. Denominado escrita noturna, era um código secreto de comunicação militar que também podia se prestar ao ensino da escrita a pessoas cegas, segundo o próprio Barbier. (DALL ÁCQUA, 2002, p 58).

Observa-se que, apesar do progresso, não existia um código padrão para trabalhar a escrita com os deficientes visuais. De acordo com a análise da autora, a técnica de Barbier era mais eficiente que a de Haüy. Esse método logo passou a ser usado pelo Instituto para deficientes visuais.

A partir do método de Haüy, adaptado por Barbier, e readaptado por Louis Braille, chegou-se ao que temos, conforme afirma Bueno, (1993, p 73).

Aluno do Instituto dos jovens cegos de Haüy desde a idade de doze anos, 'diminui a cela de Barbier para seis pontos, tornando sua decodificação possível num simples toque de dedo alterando a correspondência *pontos-sons da fala para pontos de letras escritas*'.

A partir desta compreensão, verifica-se que os deficientes visuais embora segregados, recebiam auxílio educacional nas instituições com características de internatos, e com o aperfeiçoamento desse método, os indivíduos com deficiências visuais puderam registrar seus próprios escritos sem intermédio de outra pessoa. Dessa forma, a identidade escolar do deficiente visual foi sendo construída.

Em nível de Brasil, segundo a Dall Ácqua, (2002), esse atendimento iniciou-se após a transferência da família real de Lisboa para o Rio de Janeiro. Já afirmado por Jannuzzi (2006), anteriormente, com o fim da coroa e a chegada da república no Brasil, começa a corrida na tentativa de institucionalizar a educação dos deficientes. No tocante a educação dos deficientes visuais, Benjamim Constant de Magalhães, adepto do positivismo inicia a luta em defesa da educação dos deficientes visuais após perceber o sucesso dessa educação na Europa. A respeito dessa tentativa de institucionalizar os deficientes visuais, em 1942, através do Instituto Benjamim

Constant foi editada a primeira revista em Braille⁶ no Brasil e a instalação da imprensa Braille. Vale ressaltar também que outras instituições contribuíram para que os deficientes visuais pudessem ter acesso à escrita: Instituto de cegos Padre Chico, Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), entre outras. É importante destacar, que nesse mesmo período, “o Instituto Benjamim Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de especialização para professor na didática de cegos”. MAZZOTTA, (2005, p.33)

Sendo assim, mesmo de modo tímido, a educação das pessoas que possuem deficiência visual tem alcançado um espaço que integra os órgãos governamentais, as leis e os que administram a educação desses grupos. Proporcionar a inserção da pessoa com deficiência visual nos diferentes segmentos da sociedade constitui-se uma grande preocupação e desafio.

⁶ Braille: é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita para pessoas cegas. Fonte: Formação Continuada à Distância, de Professores para o atendimento Educacional Especializado. SEESP/SEED/MEC, Brasília/DF- 2007.

3 AS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Pensar a educação especial no Brasil é refletir sobre as políticas nacionais como parte de um processo histórico que impulsiona as mudanças que levam a inclusão. Essas políticas nacionais referentes à educação especial são resultado de ações em diferentes âmbitos como: cultural, político, econômico e social, pensadas em defesa dos direitos de todos a uma educação que atenda as exigências dentro de uma perspectiva inclusiva.

A elaboração das políticas para a educação especial é sem dúvida o ponto de partida para tentar vencer a problemática da exclusão. Porém, para entendermos as políticas e avanços na educação, é preciso perceber os movimentos e as transformações ocorridas nos países nos campos político, social, cultural e econômico.

Em caráter histórico, fazendo uma retrospectiva entre a década de 30 e 40 verifica-se, segundo Ivashita e Vieira (2011), o número de analfabetos era maior que dos alfabetizados, além dos altos índices de evasão escolar e a ausência de uma educação básica, compreendida como educação infantil, ensino fundamental e médio. Nesse período, observam-se várias mudanças na educação brasileira, como por exemplo: as reformas educacionais sob a influência do Movimento de Escola Nova. Tal reforma, tenta romper com a escola tradicional, e, como se pode notar, a educação no Brasil teve forte influência dos países da Europa sendo que com a educação especial não foi diferente.

Segundo Mazzotta (2005, p. 17-18), “a primeira obra impressa sobre educação dos deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editado na França”, outro autor que também confirma esta informação é Jannuzzi (2006, p. 49) “[...] recebíamos influência vindo principalmente da França [...]”. Percebe-se, nesse momento no Brasil uma expansão do ensino primário, secundário e a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934.

No panorama mundial, nos anos 1950 foram sendo gerados questionamentos quanto à qualidade da educação. O Brasil nesse período vivia um processo de mudanças nos campos científico, tecnológico, cultural e educacional. Surgem as primeiras escolas públicas, o que não promoveu propriamente uma política para educação especial, mas, criaram-se instituições voltadas para a educação especial

como, por exemplo: associações, APAE, Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais e campanhas voltadas para a escolarização das pessoas com deficiência. Não se pode deixar de mencionar os organismos internacionais, como: Banco Mundial, que foi um mentor nas reformas educacionais em todos os níveis da educação, inclusive na educação especial. Porém, esses organismos passam a exercer maior influência principalmente na década de 1990.

Segundo Mazzotta (2005), nos anos 1960, houve um crescimento das instituições privadas, resultado do comprometimento por parte do governo com estas instituições, consequentemente, maior cobrança ao governo no sentido de oferecer atendimento especializado e maior número de vagas nas escolas públicas. E, com o advento da primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), as ações governamentais passam a ser de âmbito nacional. A educação dos deficientes passa a ser vista a partir de uma nova vertente. A citada Lei faz menção a dois artigos específicos para a educação especial. Conforme afirma:

Art. 88. A educação de excepcionais 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 dos excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, LDB 4024/61. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024>Acesso:02 de Abril de 2013.

Verifica-se que, segundo a LDB (4024/61), a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Nessas condições conclui-se que o sistema é vago, pois caracteriza situações variáveis. O texto foi criticado por Mazzotta, chamando-o de sistema genérico, pois quando fala “geral”, envolvem situações diversas, abrangendo o sistema geral de educação tanto comum quanto especial.

Outro fator que chama a atenção é o art. 89, que afirma o compromisso do poder público com iniciativas privadas, através de bolsas de estudos, empréstimos e subsídios referentes à educação das pessoas que possuem deficiência. Esse compromisso, não esclarece qual a condição dessa educação se é dentro do sistema educacional comum ou especializado. Desta forma, recursos públicos foram desviados para financiar instituição privadas.

A título de esclarecimento, ainda sobre os anos 1960, segundo Ferreira (2006, p. 87) explica que:

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos de 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos de normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71, de reforma de 1º e 2º grau [...].

A educação tida anteriormente sob a “égide de normalização e da integração” como diz o autor, preparava o aluno para desempenhar funções o mais próximo das condições normais exigidas pela sociedade da época, bem diferente da educação moderna que deve preparar o aluno para desempenhar funções respeitando suas limitações. Nessa perspectiva, normalizar não é torná-lo normal, mas oferecer condições para que ele seja inserido dentro de suas possibilidades ao seu local de convívio.

Ainda nos cenários dos anos 1970, no período chamado integracionista segundo Carneiro *apud* Baptista (2006), iniciado na Dinamarca e que ganha força no Brasil a integração tem como princípio fundamental o acesso dos alunos com deficiência no ensino regular. Mas esse acesso é somente para os que têm condição de acompanhar a turma no desenvolvimento do currículo das disciplinas e com o mesmo ritmo de aprendizagem dos demais alunos.

De acordo com Guimarães e Ferreira (2003), a prática de integração teve como base o modelo médico da deficiência, em que era preciso reabilitar ou moldar as pessoas com deficiência, a fim de torná-las aptas a satisfazerem aos padrões sociais da época. Afirma ainda, que a integração era bastante utilizada por vários segmentos da sociedade que lidavam com os deficientes.

A Respeito da integração, nota-se, que ela não conseguiu satisfazer, por mais tempo, as necessidades educativas, pois se baseia no modelo médico das deficiências, das quais os alunos passavam pelo processo de reeducação até serem aceitos pelos meios sociais. Esse método, não valorizava as potencialidades do aluno, transferindo a responsabilidade da escolarização desses alunos para as classes especiais, proposta que se diferencia dos princípios que fundamentam a educação inclusiva em período posterior.

De acordo com Mantoan *apud* Guimarães e Ferreira (2003, p. 114).

Uma estrutura intitulada “sistema cascata” que deve favorecer o ambiente o menos restritivo possível, oportunizando ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema” de classe do ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o enlace dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados facilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares.

Percebe-se, que a integração se tratava de uma forma condicional de inserção, em que dependia das condições do aluno e de sua capacidade de se adaptar, caracterizando, assim, que esse método oculta a exclusão no sistema escolar. Nesta concepção, a pessoa com deficiência deve ser preparada para uma posterior participação da vida social, como também ter acesso às escolas de ensino regular a partir de seus próprios esforços.

Em 1971⁷ o MEC altera a LDB 4.024/61, para a Lei 5.692/71, que define tratamento especializado para os deficientes físicos, mentais, os que se encontravam em atrasos consideráveis em idade para o ensino regular e os superdotados. Porém, as alterações na referida Lei não foram capazes de atender as necessidades educacionais exigidas na época, fator que aumentou a exclusão e levou os alunos com deficiência a permanecerem em classes especiais.

Segundo análise de Ferreira, (2006), no Brasil, neste período, preponderou à atuação das instituições especializadas no que se refere ao atendimento prestado como também na influência da formulação das políticas do Estado. Desta forma, observa-se a expansão das instituições filantrópicas e criação de classes especiais nas escolas de ensino regular, tendo como orientação a organização dos alunos através de grupos homogêneos e professores especializados, enquanto nas escolas públicas regulares recusava-se a matrícula dos alunos que consideravam necessitar de apoio especializado.

Ainda nos cenários dos anos 1970, o MEC cria o CENESP, Centro Nacional de Educação Especial, responsável pela Educação Especial no Brasil, com o objetivo da melhoria no sistema de educação dos deficientes. Nesse sentido, estimulou ações educacionais voltadas à educação das pessoas com deficiência e, em especial, aos superdotados. Porém, essas ações foram isoladas por parte do Estado.

⁷ Informações retiradas da Revista da Inclusão: R. Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 11, jan./jun. 2008.

Conforme Mazzotta (2005), nos anos 1980, é promulgada a Nova Constituição Federal Brasileira em 1988 e, já de início, percebe-se, a importância desta Lei quanto à garantia dos princípios de cidadania, como também à defesa de uma educação sem discriminação no quesito social da seguridade e da assistência.

Dessa maneira, no contexto de ordem social, no Art. 3, inciso IV “promove o bem de todos, sem preconceito de origem, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação”. No que diz respeito da seguridade o Art. 205 rege que: “a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família [...]” e, por último, a assistência no Art. 206, estabelece “igualdade de condição e permanência na escola.” Percebe-se, de igual modo a garantia do direito a educação assegurado para todos os cidadãos sem preconceito a quem dele necessitar.

De acordo com o Art. 208, da mesma lei, estabelece o dever do Estado com a educação mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A Constituição Federal de 1988 traz como princípio o comprometimento com a educação, como um direito social e dever do Estado, no que se refere à educação da pessoa que possui deficiência, a qual recomenda que aconteça preferencialmente na rede regular. Diante disso, o Art. 208, parte do seguinte pressuposto, do dever do Estado na garantia da educação em nível fundamental e médio, como também apresenta o compromisso na oferta do atendimento educacional especializado aos alunos que possuem deficiência que ocorra “preferencialmente” na rede regular de educação. Sendo assim, a lei deixa a possibilidade que esses serviços sejam oferecidos também pelas instituições especializadas.

Segundo Quiles (2007), a década de 1990 é marcada por um conjunto de reformas no país, direcionadas por organismos internacionais, que tem como foco o discurso da educação para todos. Neste período, observa-se uma expansão das matrículas do ensino fundamental, resultado de maiores investimentos orçamentários que priorizaram este nível de ensino. Em relação à educação especial, ampliam-se as críticas a seu modelo segregacionista e expande o

desenvolvimento de experiências de inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de educação. Esta conjuntura favorece a luta pela construção de uma escola inclusiva.

De acordo com Beyer, (2006, p. 73):

A educação inclusiva surgiu, ou, melhor posto, evoluiu como conceito e proposta institucional ao longo dos anos 90, praticamente com os avanços provocados pelos dois encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes. Estes encontros foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, de onde se originou o documento a Declaração de Salamanca.

Diante disso, percebe-se que os anos 90 representam um marco para a política de educação especial que passa a ter como foco a inclusão. Se antes a educação era integradora, agora busca um comprometimento com a inclusão. Isso se dá pela influência desses dois acordos citados, considerados um “divisor de águas” que impulsionaram medidas cabíveis, tendo como objetivo, garantir a educação para todos, principalmente para os grupos em situação de exclusão, entre eles os alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

A respeito da Declaração de Salamanca, o documento traz a visão dos princípios, políticas e práticas para a inserção das pessoas com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) no ensino regular, (BRASIL, 1997). Percebe-se, que através desses acordos estabelecidos, os países envolvidos se comprometeram em planejar suas políticas de acordo com os princípios e metas defendidas nos documentos. É importante entender, que esses acordos aconteceram em diferentes países e que o movimento de inclusão acontece mundialmente, inclusive no Brasil. Dessa maneira, o Brasil vem criando medidas para minimizar o problema da exclusão e garantir uma educação comprometida com os princípios de inclusão. Este comprometimento com a inclusão, como já mencionado, encontra-se presente na Constituição Federal de 1988, como também na LDB, (Lei 9.394/96), que reafirma uma educação de qualidade, pública e gratuita.

De acordo com o Art. 58:

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para efeito da Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferivelmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais.
§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º o atendimento Educacional será feito em classe, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas, 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 0 a 6 anos, durante a educação infantil. (BRASIL, - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 2010.)

De acordo com o artigo citado, a educação especial não deve ser vista como uma modalidade desvinculada da educação regular como preponderou por longo período. Segundo o que diz a lei, a educação especial deve acontecer de preferência inserida na rede regular de ensino, com possibilidade de serviços de apoio especializado. Nesse sentido, os direitos dos alunos com necessidade educacionais especiais são reconhecidos e proclamados na legislação que assume compromisso com sua efetivação e se contrapõe a qualquer tipo de isolamento na escola.

Inclusive, em 1999⁸, através do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define a educação especial, como a modalidade transversal de todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a educação especial como parte do ensino regular. Em seu Art. 2º, estabelece que “ao poder público e seus órgãos, cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive o direito a educação”. Afirmado no parágrafo único do mesmo decreto,

I - Na área da educação:

a) A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escola, as de 1º e 2º grau, a supletiva, a habitação e a reabilitação profissionais, com currículo, etapas e exigência de diplomação própria; (COLEÇÃO DIREITOS SOCIAIS - Volume 5, 2011 p. 151).

Com base no que diz o Decreto, foi ampliado o atendimento da educação especial para todos os níveis e modalidades de escolarização, bem como as alternativas e o oferecimento dessa educação, que a mesma deve ser oferecida na própria rede pública regular de ensino. E no que diz respeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, estão incluídas as deficiências física, auditiva,

⁸ Ralph Faleiro, MEC/ SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

mental e múltipla. Mas o que se percebe é uma contradição quanto ao que está escrito na lei e o que de fato acontece.

As escolas “abriram suas portas”, no sentido de garantir o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais. Porém, não basta garantir o acesso, se faz necessário oferecer condições para que esses alunos permaneçam e que tenham suas necessidades educativas especiais atendidas. Medidas no sentido estrutural, curricular, recursos orçamentários, entre outros mecanismos, necessitam ser oferecidos. Incluir não é apenas garantir acesso, mas oferecer condições plurais de atendimento, que é o que falta na maioria das escolas.

Frente a esse processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecem na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Analisa-se, a partir dessa resolução, que, nesse momento, as Diretrizes ampliaram o caráter da educação especial, possibilitando matrícula a todos. Nessa perspectiva, a escola deve se organizar para o recebimento desses alunos. Tal resolução assegura que sejam oferecidas as condições necessárias para que o aluno tenha uma educação de qualidade. Sendo assim, a escola deve atender as necessidades educativas especiais que os alunos apresentem.

Em direção a uma educação inclusiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172/2001, explica que os avanços já contidos nas leis, deveriam ter expandido proporcionalmente na prestação desses tipos de serviços, visto que, todos os documentos vigentes até os dias atuais tiveram como objetivo estabelecer estratégias para proporcionar uma educação menos excludente.

De acordo com o documento elaborado pelo MEC/SEESP em 2007, e lançado em 2008⁹, o MEC/SEESP, assumiu a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política transformou-se, em um grande marco no sentido de compreender que a escola é para todos: um

⁹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>, Acesso em 20 de Dezembro de 2012.

local que o aluno possa estudar sem ter restrições quanto à sua limitação. O objetivo dessa política é o acesso, a participação e a aprendizagem. Um ponto interessante nessa portaria é que, vem reforçar que a educação do aluno com deficiência deve ocorrer em um mesmo espaço comum, vale ressaltar ainda, que essa política também regulamenta serviços de apoio especializado para esse aluno, nas salas de recursos. (BRASIL, Portaria Ministerial, nº 555, prorrogada pela portaria, nº 948/2007).

Nesse sentido, tal portaria reforça que estar junto, aprendendo e participando, é o meio de superar a discriminação, faz objeção a qualquer tipo de situação que leve o aluno a uma adaptação, como por exemplo, currículo adaptado de acordo com a necessidade que o aluno apresente. Nessa visão, nem o professor, nem a escola criam situação de adaptação, mas o aluno.

O Decreto 6.571¹⁰ tem como finalidade ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Contudo, tem sido razão de controvérsias quando estabelece em seu § 2º que o atendimento educacional especializado aos alunos da rede pública de ensino regular pode ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial.

Desta forma, o Decreto contradiz a LDB (Lei 9.394/96) em seu Art. 58 § 1º “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Esse serviço, de acordo com a LDB deve ser ofertado pelas escolas de ensino regular e no Decreto 6.571 consta que pode também ser oferecido pelas instituições especializadas ou outras. A partir destas definições, conclui-se que a trajetória da Educação Especial é marcada por avanços e recuos. Visto que o direito de uma educação, dentro do sistema regular, foi garantido na legislação anterior, correndo um risco de regressão.

Vale ressaltar ainda, que esse mesmo Decreto também garante a dupla matrícula no âmbito do FUNDEB, Conforme estabelece, no § 1º “A dupla matrícula

¹⁰ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>, acesso em 20 de Dezembro de 2012.

implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado”. Para enriquecer o discurso nos avanços da educação especial, é importante conhecer o que significa essa dupla matrícula e o que ela representa, junto ao sistema regular de educação. De acordo o Decreto 6.571/08, a dupla matrícula está relacionada a um atendimento extra em uma sala de recurso, no turno inverso que o aluno estuda visando complementar o aprendizado.

Consta na Resolução N 4º de 02 de Outubro de 2009, no Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, que “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]”.

Está registrado também na Resolução N° 04 que,

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. BRASIL, Resolução N° 4, de 02 de outubro de 2009. (BRASIL, 2009, Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf> Acesso: 06-11-2012)

Nessa perspectiva, as salas de recursos é uma prestação de serviços que complementam e ajudam a trabalhar a mobilidade, a comunicação alternativa aumentativa, entre outros dispositivos indispensáveis para a autonomia desse aluno. Observa-se ainda, que, segundo registros de Costa (2009, p. 3), a sala de recursos vem sendo pensada desde os anos 1970, nos EUA e no Brasil nos anos 1980, tendo como princípio básico a literatura americana, por haver muitos estudos quanto às salas de recursos e que serviram como base para a implantação da mesma no Brasil, que será mais bem explanado adiante na pesquisa.

Seguindo a discussão sobre as políticas em uma perspectiva da educação inclusiva, em 2011, a educação especial presenciou o Plano do Governo Federal “Viver sem Limites”¹¹. Esse plano tem como objetivo promover uma educação mais justa e menos excludente. Todavia, esse Plano trouxe pontos que são interessantes

¹¹ Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/viversem limite/plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso: 01 de Dezembro de 2012.

para levantar possíveis questionamentos na verificação do Decreto 7.611/2011¹². Esse decreto reacende discussões acerca da educação inclusiva.

Em uma análise com relação ao Decreto 7.611/2011, o mesmo demonstra um retrocesso quanto à educação das pessoas que possuem deficiência. Conforme estabelece no Art. 14, “§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”. Dessa maneira, a lei permite que essa educação seja oferecida também pelas escolas especiais, tendência superada por outras legislações.

Na verdade, os dispositivos legais formam elementos indispensáveis nos avanços que aconteceram na educação especial. Esses dispositivos legais permitiram que pessoas com algum tipo de deficiência pudessem ter seus direitos respeitados, desenvolvendo seu potencial humano, além de aumentar sua autoestima.

Sendo assim, a questão aqui discutida não é apenas o acesso desses alunos em um espaço comum, mas como a escola e os alunos se organizam nesse processo. A escola não se torna inclusiva porque recebe alunos com necessidades educativas especiais, ela se torna inclusiva quando inclui indistintamente todos os alunos em um mesmo espaço e busca atender as diferentes necessidades que estes alunos possam apresentar.

Com isso, fica claro que nosso sistema é excludente desde os primórdios, comumente utiliza-se de práticas que excluem os alunos indisciplinados, os que apresentam menor desempenho relacionado à aprendizagem, os deficientes entre outros alunos. Contudo, diante do paradigma da inclusão a escola está sendo desafiada a repensar suas práticas excludentes e se estruturar para atender a diversidade que os alunos apresentam.

Visto que as discussões da legislação e das políticas mostram os aspectos relevantes para a educação inclusiva. Porém é interessante entender, que todas as políticas criadas até os dias atuais foram significativas e formam um conjunto de ações que vão nortear novos direcionamentos, a partir da problemática da exclusão na educação. As escolas devem perceber que tais políticas vão ser estabelecidas

¹² Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso: 06 de Novembro de 2012.

entre as relações que envolvem a escola, alunos e os professores, portanto, exigindo a participação de todos nesse processo.

3.1 Inclusão: ressignificando a diferença

A temática sobre a inclusão tem sido objeto de estudos nos últimos anos. Esse estudo compreende todos os valores que contemplam a igualdade. De maneira geral, falar dessa temática ainda confronta o pensamento presente. Visto que tratar todos de maneira igualitária, exige atitudes positivas como a de respeitar e compreender as diferenças entre os grupos existentes.

Nessa perspectiva de compreensão às diferenças, observa-se, que cada vez mais, pessoas são e se sentem segregadas no acesso dos serviços prestados em diferentes segmentos da sociedade. Segundo Skliar, (2006), os motivos são inúmeros, entre eles serão abordados três.

O primeiro está ligado ao fato de nossa sociedade ter sido confrontada com as reivindicações por melhoria de qualidade de vida, ou seja, uma consciência política de seus direitos como cidadão. Essa consciência política, fez com que setores que antes os recursos eram insuficientes e de pior qualidade, passassem a ter acesso aos direitos civis e políticos oferecidos a todos os cidadãos.

O segundo está atrelado às culturas meritocráticas e competitivas inseridas nas sociedades atuais. Nessa concepção, os sistemas são baseados no competitivismo fazendo uma seleção dos indivíduos, tendência conhecida como Darwinismo Social¹³. Desta forma, participaria da vida social os que fossem mais aptos.

O terceiro está relacionado aos fatores culturais que dirigem nossas formas de pensar. Nessa visão, as pessoas de raça, cor, gênero e até as que têm algum tipo de deficiência, ficam impedidas de terem acesso a serviços como exemplo: educação, lazer, entre outros. Assim, somos persuadidos, a acreditarmos que lidar com as “diferenças” não é possível, tornando-nos alheios aos problemas sociais existentes.

¹³ A expressão refere-se ao fato de que nem todos são igualmente capazes para os lugares de inclusão disponíveis. Rodrigues (2006).

A verdade é que, nossa sociedade tende a produzir um modelo excludente de governar, frente aos necessitados de recursos sociais, econômicos e culturais, originando intensas divisões sociais. Porém, com os avanços democráticos no campo dos direitos civis e políticos, surgiram novas maneiras de relacionamento, transformando os inúmeros setores sociais e alterando a rotina daqueles que antes tinham seus direitos negados, proporcionando-lhes novas oportunidades.

Diante dessa realidade, percebe-se uma crise de paradigmas, uma vez que tudo em nossa volta parece mudar, a todo o momento está se criando, recriando e transformando nossa maneira de pensar e agir. Contudo, por traz dessas mudanças há muitas incertezas, mas o fim disso tudo, é buscar novas alternativas que possam nortear os caminhos rumo ao que pretende estabelecer.

Segundo Mantoan, (2006, p. 188 a 189):

Vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas na modernidade estão sendo contestados, e em que o conhecimento, matéria - prima da educação escolar passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa contestação e implica a mudança do paradigma educacional atual, para que se encaixe no mapa da educação escolar que precisamos retrair.

Entende-se que a sociedade moderna precisa criar uma nova identidade, tanto institucional como profissional, para que os velhos paradigmas sejam quebrados, visto que a sociedade inclusiva parte da filosofia, segundo a qual todos possam aprender juntos e a conviver com a diversidade, ou seja, romper com as bases em suas estruturas organizacionais.

Pensar a inclusão é lançar olhares sobre a importância que a escola tem nesse processo, uma vez que, a inclusão escolar se constitui em uma das dimensões da inclusão. Desta forma, a escola é responsável por um sistema de valores que dominam, transmitem e modificam as pessoas ao longo dos anos. Sendo assim, não é possível pensar a inclusão sem refletir sobre a função social da escola e dos serviços prestados por ela.

Na visão de Mantoan (2006, p.15):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância dos alunos diante dos padrões de cientificidade do saber. Ocorre que, a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos.

Diante disso, observa-se uma mobilização da escola frente ao paradigma de uma escola inclusiva, representado pela presença do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A presença desse novo público leva a escola a refletir sobre princípios que vão desde a convivência desses alunos num espaço comum à reestruturação da escola e do trabalho pedagógico para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, transformar o local para o recebimento desses alunos, não é a única exigência de uma escola inclusiva. Uma vez que esses locais podem estar garantindo o acesso, mas não incluindo. Ao contrário do que se pensa as barreiras encontradas pelos alunos com NEE, não se resumem em aceitá-los, mas depende de planejamento, formação profissional adequada, estrutura da escola e, principalmente, oferecer um serviço que busca atender as necessidades que os alunos com NEE possam apresentar.

3.2 Conceito e especificidade do aluno que possui deficiência visual

O desenvolvimento escolar do aluno que possui deficiência visual constitui um grande desafio. Visto que, a deficiência visual ou cegueira pode comprometer a capacidade do aluno se movimentar no espaço desconhecido com segurança e independência. Por esse motivo, o desenvolvimento das habilidades para o desenvolvimento escolar desse aluno deve começar cedo, logo que houver a identificação da deficiência. Nesse sentido, o processo de escolarização do aluno que apresenta deficiência visual, inicia-se anterior à sala de aula, com a família, estimulando-o a pegar objetos, mexer-se, por meio do som das palavras.

O aluno que enxerga, ao entrar na escola, de modo geral, já teve algum contato com o “mundo” da leitura e da escrita, através de programas de televisão, músicas, meio ambiente, embalagens, rabiscos em papéis, entre outros. Para esses alunos, o processo de escolarização é facilitado e menos complexo.

Já para o aluno que não enxerga, as etapas para escolarizá-lo deve levar em consideração a deficiência visual, para esse aluno em sua maioria, não tem acesso à escrita, pois seu acesso acontece com o Braille, método que será usado em seu primeiro contato com a escrita na escola. Assim, a ação educativa para o aluno com deficiência visual começa tardiamente.

Contudo, todos esses aspectos que parecem ser contrários à escolarização do aluno com deficiência visual, não impedem que esse aluno frequente a escola de ensino regular e desenvolva suas habilidades de modo igual ao aluno que enxerga. Porém, para esse processo, é necessário conhecer e compreender a deficiência visual e a partir daí a especificidade que requer seu processo de escolarização.

Sendo assim, para melhor compreensão do processo de escolarização do aluno que possui deficiência visual faz-se necessário conceituar este termo. Segundo, Sá, Campo e Silva (2007, p. 15). “Cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber [...]”. De acordo com as autoras, a ausência total ou parcial da visão, pode ocorrer em virtude de causas congênitas ou hereditárias. A deficiência visual pode ser leve, moderada, severa ou profunda. É identificada também pelo não surgimento visual de objetos ou pessoas, baixo rendimento escolar e atrasos no desenvolvimento das disposições físicas da criança.

Segundo, Sá, Campos e Silva, (2007, p 15),

A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de forma, contorno, tamanho, cores e imagem que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. É o elo que integra os outros sentidos, permite associar som, imagem, imitar um gesto ou comportamento e exerce uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado.

A partir desta afirmação, compreende-se que a visão é um dos sentidos sensórios que facilitam reconhecer o mundo através da imagem, ao mesmo tempo em que dá significado para os objetos, conceitos e juízos sobre alguma coisa. É através da visão que se estabelece a comunicação visual. Nesse sentido, a visão impera no sistema dos sentidos.

Desde o nascimento observamos tudo e todos em nossa volta. A visão nos permite compreender as imagens, as nuances das cores e a percepção da luminosidade. Ela forma um elo que integra os outros sentidos.

Segundo Gil, (2000, p. 8), em um documento escrito ao MEC, classifica a cegueira da seguinte forma:

Cegueira ou perda total da visão pode ser adquirida, ou congênita (desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação.

Quem nasce sem a capacidade da visão, por outro lado, jamais pode formar uma memória visual, possuir lembranças visuais.

Diante das definições feitas pela autora, é de extrema importância que se conheça as características, causas e os tipos de deficiências visuais, pois os sentidos, têm as mesmas potencialidades para todas as pessoas. Assim, a origem da deficiência visual pode ocasionar especificidades no processo educativo do aluno. Em nível de consciência visual, o aluno que tem cegueira ou deficiência visual em seu primeiro contato com outro aluno que enxerga revela um indivíduo limitado ou impedido de realizar atividades que se tivesse visão realizaria. Isso porque a deficiência visual é vista, nesta concepção, sob a ótica da incapacidade, da limitação e entendida em seus aspectos legais, médicos, educacionais de forma equivocada e o resultado disso é o isolamento desse aluno.

A deficiência visual, por si só, não causa dificuldades cognitivas, emocionais e nem de adaptação. Entretanto, o preconceito sim. Os meios pelos quais são tratados, o não conhecimento do assunto, a falta de comunicação, as formas de interação, todos esses fatores podem levar a pessoa que possui deficiência visual ao afastamento dos contextos sociais.

A mesma autora, ainda afirma que a deficiência visual requer da sociedade um olhar distinguido. Visto que a pessoa que possui esta deficiência, pode demonstrar em alguns casos: timidez, isolamento, por não conseguir se encontrar em grupos sociais, pode também manifestar receios em estar convivendo com pessoas que desconheçam da deficiência. Nessa perspectiva, a sociedade precisa desconstruir conceitos criados ao longo de sua existência. Conceitos esses de que o aluno com deficiência visual é defeituoso, precisa ser tutelado ou que não tem condição de frequentar uma escola de ensino regular. Todas essas atribuições e outras dadas denotam certa incapacidade à pessoa que possui deficiência.

De acordo com, Sá, Campos e Silva, (2007, p. 15):

As informações tátil, auditivas, sinestésica e olfativa, são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas, porque elas decorrem desses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os sentidos passam receber a informação de forma intermitente, fugidas e fragmentadas.

Com base nessa informação, as pessoas com deficiência visual podem desenvolver características únicas, que facilitam sua vida, como por exemplo: tátil,

auditivas, olfativas, entre outras, que segundo os autores não é algo extraordinário, ou de efeito compensatório. Tais características, vão ser mais comuns nesse grupo de pessoas por usarem dessa ferramenta para memorizar informações de lacunas deixadas pela ausência da visão, preenchidas mediante esquemas criados pelas próprias pessoas que possuem deficiência visual.

Desse modo, é indispensável ao aluno que possui deficiência visual estar inserido em um ambiente estimulador, pois ele desenvolve seus próprios mecanismos para se adaptar em qualquer lugar, visto que, segundos dados da Organização Mundial de Saúde, (OMS) mais de 70% das crianças com DV vêm pontos de luz.

Assim sendo, a não presença desse ponto de luminosidade ou a deficiência visual pode dificultar o processo de inserção do indivíduo em determinados segmentos da sociedade, mas, não é razão impeditiva de um bom desempenho nas atividades linguísticas, educacionais, emocionais e profissionais em relação às demais pessoas que não possuem esta deficiência.

Diante de tal compreensão sobre a pessoa que possui deficiência visual, fica evidente que a deficiência visual, por si só, não o impede de construir conhecimentos e nem de desenvolver suas potencialidades. É necessário, que se promovam condições plurais para que o aluno com deficiência visual possa obter êxito em seu processo educativo.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Não se pode pensar a educação inclusiva sem refletir no papel do professor como mediador do conhecimento. Desde os tempos remotos até os dias atuais, o papel do professor como formador de opinião tem sido analisado, bem como suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, busca-se analisar a formação do professor, levando em consideração o desafio que as escolas enfrentam tendo como perspectiva a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. Para Mendes (2004, p. 227), "Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática". Dessa forma, a formação de professores constitui-se uma das fundamentais medidas, diante da reestruturação da escola.

Percebe-se que tanto o sucesso como o fracasso escolar pode estar relacionados à má formação do professor e a estrutura física da escola que esse professor esta inserido. Porém, não se pode concluir que só esses elementos sejam importantes nesse processo é necessário que se entenda para depois analisar, tendo como ponto de partida as diferentes legislações. A formação do professor em uma perspectiva inclusiva precisa ter como ponto principal a diversidade e a qualidade, visto que uma escola de qualidade é aquela que não limita seu aluno por causa de suas deficiências, mas contempla-o por ela.

Segundo a LDB (Lei 9394/96) Art. 61, parágrafo único estabelece,

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidade da educação básica, terá como fundamentos:

- I. A presença de sólida formação básica, que propicie os fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalhos;
- II. A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III. O aproveitamento da formação e experiência anterior, em instituições e em outras atividades.

Diante disso, a formação de professores deve perpassar por uma sólida formação que atenda as especificidades das atividades que desempenha, como também contemplar os objetivos das diferentes etapas da educação básica, utilizando teorias e práticas adquiridas nos estágios e em diferentes etapas de sua

formação, incluindo as capacitações em serviço. Assim, os professores que atuam na educação básica devem possuir uma formação que proporcione atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos sejam eles ditos “normais” ou que possuam necessidades educacionais especiais.

Segundo Freitas (2006) tanto os professores atuantes como os professores em formação, diante dos novos desafios assumidos com a inclusão devem rever os referenciais teóricos metodológicos de sua formação levando em consideração os objetivos da educação seja ela regular ou especial. Dando continuidade à análise, Freitas (2006, p. 170) afirma que: “Talvez, influenciado pela experiência de seu próprio processo escolar, e pelas representações sociais das práticas escolares, quem inicia um curso de formação já traz consigo uma idéia preconcebida de aluno”. Contudo, muitas vezes o professor idealiza o aluno a partir de uma visão estereotipada contribuindo para aumentar o contingente de alunos excluídos da e na escola.

Observa-se, nas escolas, uma resistência do professor em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, com uma justificativa de não estarem capacitados para receber esses alunos ou que sua formação não contemplou atuar com alunos com NEE. É certo, que essa nova realidade pode provocar desafios para as práticas educacionais, frente a um contexto que pouco se questiona e diante dos resultados negativos presentes na educação. Mas, não se pode permitir que esses desafios impeçam os alunos com NEE de ter acesso a uma educação de qualidade ou mesmo da não garantia do direito a educação.

A educadora Mantoan (2006 p. 52), explica porque isso acontece:

A maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino. Esse profissional tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. É o professor palestrante, identificado como a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do ‘A para o B e do A sobre o B’, é o sistema de trabalho que aprenderam aplicar em suas sala de aulas. Tudo o que romper esse esquema é, inicialmente, rejeitado.

Soma-se a isso, um desacerto quanto ao atendimento dos educando com necessidades educativas especiais, que exige do professor um perfil diferente diante do paradigma da inclusão. Esse perfil surgiu tanto da necessidade em oferecer qualidade dos serviços prestados, como também questionar a formação dos professores diante desta nova realidade. Uma vez que, o professor atende um

público diferente, levando em consideração que os alunos com algum tipo de deficiência ficavam isolados do contexto escolar. E com a proposta de uma educação inclusiva, busca-se transformar esta realidade.

Conforme Figueiredo (2002, p.76), “isso decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade”. Na realidade, houve uma inversão entre os papéis que envolvem professor e aluno. Em uma concepção tradicional o professor era o centro, detentor do conhecimento, na educação inclusiva o centro passa ser o aluno, sendo o professor um mediador, aquele que ajuda o aluno a construir conhecimento, que é considerado um processo individualizado.

De acordo com a LDB, Lei 9394/96, sobre os profissionais da educação no Art. 62 determina,

A formação do docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
(BRASIL, 2010)

A referida Lei estabelece que a formação do professor para atuar na educação básica deve ocorrer em cursos de licenciatura de graduação plena. Contudo, a lei ainda admite como formação mínima para a educação infantil e anos iniciais a formação oferecida em nível médio na modalidade normal. Nesta condição, sendo a educação especial uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino deve perpassar pelos diferentes níveis que constituem a educação básica.

A mesma Lei em seu Capítulo V direcionada a educação especial no Art. 59 afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Desta forma, os cursos voltados à formação de professores devem garantir uma formação que reconheça a diversidade e busque contemplar os princípios da educação inclusiva.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 09 de outubro de 2007, em seu capítulo IV, estabelece “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar” e, ainda de acordo com o mesmo documento,

CNC/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As mudanças advindas, nesse novo contexto, com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular repercutem também na formação de professores. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece que as instituições de ensino superior devam proporcionar uma formação que contemple o respeito a diversidade, como também o conhecimento relacionado a especificidade que envolve o processo educativo dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para Castro, (2003, p. 4), a política de formação de professores,

[...] deve ser entendida como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Portanto, está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema.

Desta forma, constitui-se relevante discutir a formação oferecida pelas instituições de ensino superior, levando em consideração que são estas instituições responsáveis pela formação do futuro professor que irá atuar diante desta nova realidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001), e o Art. 59 da lei 9394/96, esse professor está classificado como professor capacitado e professor especializado.

A esse respeito, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, estabelece,

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a Educação inclusiva;

II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades

educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001)

Nesse sentido, entende-se, que o professor capacitado é aquele que em sua formação em nível médio ou superior contemplou conteúdos específicos para atuar com alunos com NEE. Já o professor especializado é aquele que, além da graduação fez alguma especialização e com ela pode identificar se o aluno tem ou não NEE e a partir de tal diagnóstico, buscar estratégias para atender estas necessidades. Se a perspectiva da inclusão é aceitar o indivíduo em sua singularidade, então o caminho para que isso aconteça é criar mecanismos inclusivos, como a capacitação desses profissionais. Essa capacitação deve considerar os conteúdos e as competências necessárias diante do reconhecimento da heterogeneidade presente entre os alunos.

A respeito dessa capacitação Tardif, (2002, p.177), esclarece:

[...] Como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condição para continuar aprendendo [...].

Diante disso, conclui-se que essa formação é inacabável, visto que, anualmente o professor recebe alunos diferentes e cada aluno tem sua singularidade e uma história que o diferencia. Portanto, é fundamental que o professor conheça o perfil de seus alunos, através de diagnósticos e por meio de uma relação teoria prática saiba como agir. Sendo assim, faz-se necessário, buscar novas alternativas e recursos para desenvolver seu trabalho, planejar as atividades de forma que possa incluir a todos.

4.1 Os desafios da inclusão de Deficientes Visuais: a sala de Recursos como alternativa

O maior desafio da sociedade moderna é uma educação que atenda aos princípios legais da inclusão. A Constituição Federal Brasileira (1988) garante o direito a não discriminação, à igualdade de tratamento e à oferta da educação

especial preferivelmente na rede regular. Nesse sentido, nenhuma escola pode ignorar o direito de todos à educação, tornando um dever estabelecido pela lei.

Nessa perspectiva, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2007), o princípio da inclusão baseia-se em: “[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade [...]”, nessas condições, inclusão é respeitar o indivíduo tal como ele é, contudo dando condições para que desenvolva suas potencialidades e, sobretudo garantir seus direitos, enquanto cidadão.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994),

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isso seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os seus respectivos estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar uma educação de qualidade para todos mediante o currículo apropriado, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, usos de recursos e parcerias com a comunidade (...). Os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses e capacidades.

A partir desta afirmação, a escola necessita oferecer um ambiente estimulador e favorável ao desenvolvimento da percepção do aluno que possui deficiência visual.

Segundo Menezes, *apud* Ribeiro (2001, p. 33)

Para atender as necessidades especiais, os sistemas de ensino, devem assegurar, entre outras condições: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos; terminalidades específicas para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado; educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade.

Em concordância com o autor, a escola deve atender às necessidades dos alunos em todas as áreas. É necessário, mudar o cotidiano escolar. Promover cooperação e menos competição, garantir que todos os alunos possam participar das atividades encaminhadas em sala de aula. Devem ser estimulados entre os alunos valores como o respeito às diferenças, como também desenvolver uma

parceria entre família e escola. Assim é importante que a escola garanta ao aluno com deficiência visual o apoio pedagógico e acompanhamento psicológico que se estenda também a família quando houver necessidade.

Sendo assim, é importante considerar o processo de aprendizagem tanto para os alunos com deficiência como para aqueles que não possuem, uma vez que cada aluno tem o seu tempo, seu modo e seu ritmo de aprendizagem. O processo pode até demorar, mas surtirá efeitos satisfatórios para alunos e professores. O sucesso da inclusão na rede regular depende de um trabalho de parceria que vai das teorias às práticas aplicadas na sala.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), no artigo 2º, diz que:

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. (MEC, SEESP, 2001)

Desta forma, para garantir que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais ocorra preferencialmente nas escolas de ensino regular é necessário não só garantir seu acesso, mas buscar atender as especificidades que o seu processo de escolarização requer.

De acordo com o que estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008), O AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Os avanços na educação têm acontecido lentamente, e esses avanços constituem desafios, tanto para os alunos quanto para os professores. Entre tais desafios, o maior deles talvez esteja em compreender a Sala de Recursos Multifuncionais, local que oferece o AEE como sendo um local de aprendizado, com novas possibilidades para que o aluno com necessidades educacionais especiais complemente seu aprendizado em outro ambiente, com recursos adequados.

Diante disso, analisa-se a partir do documento que, o AEE é um serviço destinado aos alunos com deficiência física, sensorial, mental, intelectual, visual entre outras. E se destina a criar condições de acesso para que seja eliminada

discriminação, segregação enfim, todas as barreiras encontradas por esses alunos em suas etapas educacionais. O Art. 2 da Res. CNE/CEB nº 4/2009 diz que o AEE,

Tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégia que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de seu aprendizado. (Resolução CNE/CEB nº 4/2009)

Ainda com relação à SR (Sala de Recursos), conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas do ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE e se organizar para tal ação,

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Contudo, conforme tal documento, além de ser um dever o oferecimento desses serviços nas escolas, há uma necessidade de a escola se organizar para que esse serviço aconteça com qualidade. Aos alunos com cegueira a SR constitui possibilidade de desenvolvimento de seus potenciais tanto de orientação como mobilidades. Mas, antes de falar dos recursos adequados usados pelos alunos com DV nas SR, é interessante entender que esses alunos desenvolvem hábitos a estimulação dos sentidos, visual, tacto, auditiva, olfato e do paladar. O desempenho do aluno com DV na SR vai depender de um trabalho conjunto com uso dos recursos adequados e da estimulação desses sentidos.

Segundo, Sá, Campos e Silva (2007), a sala de recursos para auxiliar o deficiente visual deve conter os seguintes objetos: Recursos ópticos para longe, telescópio usado para leitura em quadro negro, recursos para perto: óculos

especiais com lentes de aumento, lupa manual ou lupa de mesa, softwares com magnificadores de tela e programas com síntese de voz, circuito fechado de televisão - CCTV, usado para transferências de imagens e máquina de escrever celas Braille.

Segundo os mesmos autores, os recursos didáticos mais usados são aqueles que estimulem o aluno a uma autonomia e a uma aprendizagem significativa. Como por exemplo, jogos de encaixe, jogos com mapas com uso de fita métrica, cela Braille; para promover a comunicação deve ser usado recurso tátil com cores contrastantes, com textura e tamanho adequado. Assim, usam-se, também materiais feitos na própria escola como alfabeto de emborrachado, caixa para alfabeto, caixa de números, medidor, garrafa pet, livro com textura, mapas, soroban entre outros.

Dentre esses recursos utilizados, é importante conhecer alguns, visto que, esse conhecimento facilita a compreensão da importância da SR para os alunos com DV/cegueira.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 24),

A escrita em Braille é feita com reglete (régua) e punção (instrumento de madeira ou plástico com formato de uma pêra) (ou uma máquina de escrever em Braille, com movimento da direita para a esquerda vai se produzindo escritas em relevo, após a escrita sua leitura será feita da esquerda para a direita)

Outro meio facilitador na educação das pessoas com DV são os recursos tecnológicos. Um exemplo desses recursos é o DOSVOX, um dos recursos mais difundido no Brasil. Ainda, a respeito desse método, o mesmo projeto esclarece que o DOSVOX foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade do Rio de Janeiro, possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente, por meio de “download” a partir do site do projeto DOSVOX.

Esse sistema permite que pessoas com deficiência visual/cegueira realizem diferentes tarefas com o uso do computador, adquirindo um nível de independência. Vale ressaltar ainda que ajuda na comunicação do DV com outros indivíduos, além de permitir reprodução de textos, jogos, executar operações matemáticas e acesso a internet .

Outra importante ferramenta que é bastante utilizada nas escolas para se trabalhar com alunos com DV são os trabalhos em auto relevo. Esse método ajuda o aluno a perceber, internalizar, apreciar, diferentes linguagens representativas. O

aluno com DV tem uma desvantagem no que diz respeito da exploração de situações em sua totalidade, por esse motivo ele necessita ter esse conhecimento prévio na pré-escola e os trabalhos de auto relevo constitui-se um rico recurso para seu desenvolvimento.

5 INCLUSÃO DO ALUNO QUE POSSUI DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ: contextualização da pesquisa

Em Imperatriz a História da Educação Especial não difere da realidade brasileira, sendo marcada pela ausência dos serviços destinados às pessoas com deficiência, até o surgimento de instituições filantrópicas a partir da década de 1970 e classes especiais. Contudo, os serviços eram oferecidos de forma segregada seja nas instituições filantrópicas ou em classes especiais de uma instituição da rede estadual. Neste contexto, observa-se através dos serviços prestados a influência do período integracionista que tinha como objetivo preparar as pessoas com menor comprometimento para sua inserção no contexto social.

Segundo Jannuzzi (2004), a década de 80 foi significativa quanto à mobilização das pessoas com deficiência na luta pelos seus direitos, entre eles, o direito que a educação das pessoas com deficiência ocorresse nas escolas de ensino regular.

Em âmbito de Brasil, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), observam-se mudanças significativas no número de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

Contudo, de acordo com pesquisa de mestrado de Oliveira (2007), a rede municipal de educação de Imperatriz, apenas em 2003 começa a se organizar para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, medida que ganha maior força após a aprovação do Plano Decenal Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED 2002/2012) que regulamenta a redefinição de uma política educacional que assegure oportunidades iguais de acesso à escola e condições adequadas e dignas de permanência a crianças, jovens e adultos e estudantes com necessidades especiais”, (IMPERATRIZ, 2003, p. 23). Assim, o ano de 2003, marca o início da organização do processo de inclusão nas escolas¹⁴ da rede municipal, quando o município firma o compromisso de levar a termo o programa de educação inclusiva do MEC.

Diante do comprometimento da Secretaria Municipal de Educação com a construção de uma escola inclusiva, a SEMED criou um setor responsável pelo acompanhamento às escolas denominado CEMAPNE (Centro Municipal de Apoio à

¹⁴ De acordo com Noletto *apud* Oliveira, (2007), em 1912 foi criada a primeira escola pública de Imperatriz, em 1926, a primeira escola particular,

Pessoa com Necessidades Especiais), além da identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular, a equipe do CEMAPNE era responsável pela capacitação dos professores para trabalharem com este público.

Este setor, em 2009, muda sua coordenação e sob esta coordenação houve também mudanças no setor que passa a se chamar SIADI (Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade). Em 2013 o setor novamente passa por outra mudança em sua coordenação e assume um membro da própria equipe.

O SIADI presta acompanhamento aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais matriculados na rede municipal de educação. Tem como eixo “as salas de recursos e, a partir delas, a formação continuada e a política de educação inclusiva. O trabalho está organizado em três eixos: Direitos humanos; Pessoas com deficiência e possibilidades de aprendizagem; Ambiente, Ser humano suas relações”. (coordenação do SIADI) ¹⁵

Desta forma, a rede municipal tem buscado se reestruturar para garantir o acompanhamento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular, buscando atender as necessidades de aprendizagem que lhes são próprias. Assim, buscou-se conhecer o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na rede municipal de educação.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer, Departamento de Inserção Escolar e Estatística, a cidade de Imperatriz possui atualmente 152 escolas de ensino fundamental, somando-se aqui, também, as escolas municipalizadas e creches. Destas, 35 estão localizadas na zona Urbana e 32 estão na zona rural. A rede urbana, constituída pelas 35 escolas, possui 5.991 alunos do 1º ao 5º ano e 7.864, de 6º ao 9º ano, totalizando 13.855 alunos no Ensino Fundamental. De acordo com os dados do Censo Escolar (2012), 305 alunos são declarados com necessidades educacionais especiais, portanto público da educação especial.

A partir do que define as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2002), os alunos público alvo da educação especial devem receber desde o acompanhamento nas classes comuns, até a oferta de programas

¹⁵ Entrevista concedida pela coordenadora do SIADI à pesquisa ONEESP em 18/10/11.

suplementares de apoio pedagógico. Desta forma, as escolas de ensino regular necessitam organizar-se para dar respostas a todos os alunos.

Baseado no que diz a legislação, apenas a partir de 2010 as salas de recursos começam a funcionar na rede municipal e a equipe do SIADI passa a orientar que as famílias matriculem seus filhos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Contudo, em 2011 apenas 272¹⁶ alunos estavam matriculados nas SRM, já em 2012 aumenta para 305, o que demonstra um crescimento, que vem a comprovar uma melhoria no que diz respeito à inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. Contudo, estes números podem ser baixos, levando em consideração que as famílias não são obrigadas a matricular seus filhos na sala de recursos e muitas vezes dependem de um trabalho de convencimento quanto à importância deste serviço. O Quadro 1, abaixo, mostra a quantidade de alunos com algum tipo de deficiência, conforme o Censo Escolar Municipal 2012:

Quadro 1- Cenário de identificação da pesquisa
Alunos Declarados em 2012- Salas de Recursos-Urbanos

Escolas Municipais	DI	PS	TGD	BV	CEGO	ALTAS HABILIDADES	TDI	DMU	DF	Qtde. alunos
Total Geral	201	47	02	08	01	01	05	21	19	305

Fonte: Secretaria de Educação do Município

5.1 Percurso Metodológico

O percurso metodológico iniciou-se com a análise de documentos como a legislação referente à educação especial, bem como a que trata da educação e dos direitos humanos, o Censo demográfico e documentos pertinentes aos dados do município de Imperatriz. Ao mesmo tempo, procedeu-se à identificação e localização dos locais de pesquisa.

Para definir quantas e quais escolas, foram utilizados o Censo escolar do município oferecido pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e dados do SIADI (Setor de Educação Inclusiva e Atenção à Diversidade). Além disso, utilizou-se como critério, as escolas que possuem alunos com deficiência visual (cegueira). Segundo informações do SIADI, a rede municipal possui apenas uma aluna com

¹⁶ Dado fornecido pela coordenadora do SIADI em entrevista concedida a pesquisa ONEESP.

deficiência visual, sendo que o maior número de alunos da rede possui baixa visão. De acordo com esta informação define-se que o universo da pesquisa será uma escola da rede municipal na qual a aluna com deficiência visual estuda.

A pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa porque o pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno, caracteriza-os ao longo do tempo e tenta compreender o contexto da situação. Esse tipo de pesquisa é conhecido como pesquisa interpretativa e está associada às pesquisas sociais.

De acordo com Triviños, (1992, p.107).

As perguntas de pesquisa representam o que o investigador pretende esclarecer, orientando seu trabalho. Elas devem reunir algumas condições, tais como precisão, clareza, objetividade (para que não se tenha dúvida sobre o seu significado) e devem referir-se a fenômenos observáveis (Richardson *et al.*, 1989). São originadas a partir das ideias colocadas na formulação do problema e dos objetivos da investigação.

A pesquisa fundamentou-se no enfoque fenomenológico, visto que a Fenomenologia é o estudo da percepção e da consciência, o pesquisador não tem interesse de denunciar ideologias, respeita o pensamento. Assim, o pesquisador tem intenção de saber, percepção, significado, processo, trajetória e as práticas utilizadas nas escolas. Como apresenta Triviños (1987, p. 43) a Fenomenologia é:

[...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *facticidade*.

O sujeito da pesquisa terá como de coleta de dados: professoras do ensino regular, professoras das salas de recursos, coordenador de SIADI e mãe da aluna que possui cegueira, para identificar as dificuldades e as possibilidades na inclusão dos alunos com deficiência visual. Triviños (1995, p. 138) afirma que,

Esta técnica fomenta a participação do entrevistado na elaboração do conteúdo da pesquisa, pois lhe permite seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo pesquisador. Desta forma, desenvolve-se uma interação dinâmica entre pesquisador e sujeito, num processo de retroalimentação de informações e conhecimentos. A habilidade do pesquisador repousa no firme direcionamento das ações, sem cercear a inclusão de novos dados, embora exerça seleção criteriosa baseada na delimitação do problema de investigação.

Para cumprir o objetivo proposto optou-se pelas entrevistas abertas ou semi-estruturadas, portanto foram elaborados roteiros, e utilizados através de entrevistas realizadas individualmente, em dias alternados. Em alguns casos, houve conversas informais sobre as questões, que serviram para esclarecer melhor alguns pontos.

Segundo os dados obtidos através do Censo demográfico de 2010, Imperatriz registrava 582 pessoas com deficiência visual total e 9.043 com grandes dificuldades visuais. Vê-se que o número é expressivo, porém, em pessoas com idade escolar, matriculados, a rede municipal registra apenas 01 aluno declarado com cegueira, em salas regulares, embora existam 02 alunos que de acordo com as professoras entrevistadas do ensino regular que são cegos, mas sem laudos ou registros que comprovem cegueira.

A partir destes dados definiu-se como *lócus* da pesquisa uma escola da rede municipal que será identificada por questões éticas como escola X. De acordo com a pesquisa, nesta escola, foi identificada a única aluna que aparece no Censo escolar com cegueira, como os outros 02 alunos não estão com laudo, eles não entram no Censo oficial, porém recebem tratamento igual. Quanto aos professores foram entrevistados 04 de sala de ensino regular mais 04 professores das salas de recursos, sendo duas da escola *lócus* da pesquisa e outras duas atuam em salas de recursos de outras escolas da rede municipal. Foi entrevistado, ainda, o coordenador do SIADI.

Para uma melhor compreensão de como a pesquisa foi desenvolvida os sujeitos da pesquisa terão seus nomes substituídos por códigos. Para os professores do ensino regular, optou-se pelos respectivos códigos Prof^a ER1, ER2, ER3 e ER4. Para os professores da sala de recursos da escola pesquisada usou-se Prof^a SR1 e SR2, e para as duas outras professoras de salas de recursos que também contribuíram com a pesquisa, mas que não eram professoras da escola recebem os códigos Prof^a SR3 e SR4. Vale ressaltar ainda que, o coordenador do SIADI e a mãe da menor entrevistada permanecem com as mesmas definições (coordenador) e (mãe da aluna).

5.2 Análise dos resultados da pesquisa

Professores de salas regulares, Escola X.

A primeira questão que se propôs investigar foi à formação que estes professores possuem. Três das quatro professoras do ensino regular entrevistadas são formadas em Pedagogia, sendo que uma delas a professora que tem a aluna pesquisada possui especialização em Psicopedagogia. A quarta professora é graduada em Letras, e não possui especialização. Todas avaliaram sua formação inicial como boa e sentem-se preparadas para atuar. Em relação ao tempo de serviço na rede municipal de educação, este tempo varia entre 2 e 17 anos. Quanto à atuação na escola pesquisada, uma atua há apenas 1 ano, outras duas há 4 anos e a última atua há 5 anos, sendo essa a professora que tem a aluna cega.

Observa-se que as professoras investigadas possuem um tempo considerável de experiência na rede municipal de educação, contudo, quando se refere ao tempo de trabalho na escola onde atua, uma das entrevistadas apresentaram um tempo considerado recente de apenas um ano já as outras podem-se dizer que já tem experiência de atuação, principalmente a professora da aluna cega.

Dando continuidade a entrevista foi perguntado especificamente, se no período que realizou sua formação as mesmas tiveram cursos de libras ou leitura em Braille, ao que todas responderam que não tiveram este tipo de formação, pois nesse período não eram oferecidos esses tipos de conhecimentos no curso. A professora ER3 respondeu da seguinte maneira: “não, mas fiz curso de especialização em Braille, soroban, libras e AEE”. Já a professora ER4 disse que: “não, aprendi porque fiz um curso de libras na ADAI, mas foi só o básico. Ainda pretendo fazer o conteudista”.

Estas professoras atuam nas escolas de ensino regular e que, no atual contexto das políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva, recebem alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, entre eles os alunos que possuem deficiência visual/cegueira. De acordo com a afirmação destas professoras sua graduação não contemplou conteúdos relacionados a libras ou Braille, as professoras que possuem esta formação buscaram por meio de outros cursos. Diante desta realidade, enfatiza-se a necessidade de maiores investimentos por parte da Secretaria de Educação Municipal (SEMED) na formação continuada dos professores das escolas de ensino regular diante do desafio de atuar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Dando continuidade a entrevista, outro questionamento relacionado à formação teve como objetivo saber na opinião das professoras o que consideram indispensáveis e que não foi contemplado em sua formação inicial. A professora ER1 teve a seguinte resposta: "As aulas de Libras e Braille". Já a Prof.^a ER2 disse que: "Gostaria que os estágios não contemplassem apenas as salas regulares, mas também, as salas de recursos". A Prof.^a ER3. "Acredito que o que eu não recebi, fiz fora da Universidade". E por último, a Prof.^a ER4, "Braille, Libras e manuseio de ferramentas para atuar com alunos com DF (*deficiência física*)".

As respostas obtidas reforçam a importância dos cursos de graduação principalmente o curso de pedagógica e demais licenciaturas levarem em consideração a realidade em que os futuros professores irão atuar e contemplem em seu currículo conteúdos relacionados ao público alvo da educação especial que conforme o Decreto nº 5.626 (2005), afirma:

Art3º 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.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

Este Decreto também regulamenta Lei nº 10.436/2002 sob a inclusão de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Conforme rege,

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seu nível médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, conforme legislação vigente.

Observa-se que desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, até os dias atuais já se passaram quase 12 anos, muitas ações já foram realizadas, porém, há uma carência do professor com especialização em libras para atuar em sala, bem como os instrutores e intérpretes de libras, os professores atuantes na maioria das vezes estão despreparados comprometendo o aprendizado do aluno surdo. De acordo com a pesquisa realizada, os professores vêm se esforçando em

busca de uma formação que atenda aos desafios e necessidades em se trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, mas ainda carecem de formação voltada às suas reais necessidades, além da própria cultura da inclusão, que para acontecer verdadeiramente, necessita estar melhor assistida.

Diante dessa realidade, toma-se como base as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2 de 11/09/2001) que estabelece as escolas de ensino regular devem prever e promover na organização de suas classes comuns professores de classe comum e de educação especial capacitados e especializados, respectivamente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Após investigar sobre a formação dos professores, considerou-se relevante também conhecer, quantos alunos possuem as classes das professoras participantes da pesquisa e destes quantos possuem necessidades educacionais especiais e quais os tipos de necessidades. As respostas obtidas foram: ER1: “30 alunos, sendo 3 ANEE, desses, 2 com BV (*Baixa Visão*) e 1 com DF (*Deficiência Física*)”. ER2: “25 alunos, 1 com TDAH (*Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*)”, que não constitui um aluno público da educação especial, mas que se caracteriza um aluno que tem inquietude, desatenção e impulsividade e que merece uma atenção especial. ER3: “25 alunos, sendo que entre eles têm 01 é DV (*Deficiência Visual*)”, é importante saber que a aluna entrevistada estuda nessa sala. A professora ER4. “30 alunos, 1 com BV (*Baixa Visão*)”. Vale ressaltar que as professoras responderam da seguinte forma: “na rede regular 30 alunos em sala é até normal, têm escolas que tem mais”.

De acordo com as professoras esse número é considerado normal em uma escola municipal. Porém, percebe-se, que diante das variáveis existentes, esse número de alunos não pode ser considerado normal, visto que, nas salas existem alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo necessidade em alguns casos de um acompanhamento individualizado. Diante das respostas obtidas, percebe-se que as professoras possuem um número expressivo de alunos levando em consideração as especificidades que o processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais requer.

Baseado no Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 17/2001)

[...] a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos juntos aos demais, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, que permitam desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Diante dessa realidade é necessário repensar sobre a quantidade de alunos em salas, podendo comprometer o aprendizado, mesmo com o esforço e cuidado que os professores têm em adequar as situações pedagógicas. O ideal é que, principalmente nos casos de deficiência física e deficiência visual/ cegueira, o aluno que tem maior limitação, o professor possa contar com uma professora auxiliar ou com os serviços do cuidador.

Buscou-se nessa perspectiva, investigar também se os professores investigados possuem experiência com alunos com necessidades educacionais especiais. Apenas a professora ER3 afirmou possuir experiência com esse público de alunos, com o tempo de atuação de 5 anos. Observa-se que apenas uma tinha maior experiência (5 anos), o que vem a confirmar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de Imperatriz é algo relativamente recente, levando em consideração que este processo teve início em 2004. É importante entender que na rede municipal alguns professores possuem maior tempo de experiência com ANEES por terem trabalhado em classes especiais ou em instituições filantrópicas como a APAE e atualmente estão na rede municipal.

Sobre as dificuldades enfrentadas na prática com alunos com NEE, foi questionado às professoras se já aconteceu de existir algum aluno com necessidades educacionais especiais na sala e com o qual não conseguiu desenvolver seu trabalho. Das quatro professoras do ensino regular 1,3 e 4 afirmam que houve situações que não contemplou a todos os alunos, mas não quiseram detalhar suas falas. Já a ER2 especificou que teve um aluno com TDAH e mencionou uma situação:

Aconteceu uma vez, após uma revisão, apliquei a prova, e na hora de entregar ele não tinha feito nada na prova, vendo que os outros haviam feito. De repente, ele começa a gritar, falar grosserias, ficou tão alterado e bastante agressivo, que os outros alunos ficaram com medo. Tentei acalmar a turma e depois de alguns minutos, ele sentou-se e começou a chorar. Confesso que foi a partir daí que me veio à necessidade de estar mais atualizada.

Observa-se que as respostas demonstram que os professores não querem expor as próprias dificuldades, porém entende-se que elas existem e nem sempre a formação ou o apoio pedagógico e logístico são suficientes para sanar esses problemas. Contudo, deve-se levar em consideração o desafio enfrentado pelo professor da sala regular diante do fato de trabalhar com os diversos tipos de necessidades educacionais especiais que compõe o público alvo da educação especial, até mesmo em conhecer a que público se refere.

Voltando o questionamento para a especificidade do aluno com DV, foi perguntado se as professoras se sentem preparadas para atuarem com alunos que possuem deficiência visual/ cegueira. Três delas, responderam que não, pelo fato de não possuírem formação em Braille, ou outras técnicas. Apenas a professora ER3 afirmou: “Pelo fato de possuir uma aluna com cegueira e ter Braille, me sinto preparada, porém necessito me atualizar”.

Foram questionadas também sobre qual o maior desafio para a inclusão do deficiente visual na rede municipal. As professoras responderam da seguinte forma: ER1, “Acredito que, professor capacitado, aceitação das escolas, pois ainda existem muitas escolas que são resistentes”. ER2, “Formação adequada, material pedagógico”. Já a ER3, que tem a aluna cega, sujeito dessa pesquisa, respondeu: “De modo geral, acredito que é a aceitação da comunidade, pois acreditam que a presença desses alunos em sala atrapalha o aprendizado dos outros, coisa que não é verdade”. A ER4, disse: “Professor especializado e resistência das escolas”.

Os desafios apresentados pelas professoras partem de suas vivências e expressam esforços necessários por parte dos poderes públicos e das escolas objetivando a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, estes esforços perpassam desde mudanças na forma da comunidade e da escola conceber as pessoas que possuem deficiência, como também formação adequada aos professores.

As professoras têm clareza que precisam de apoio pedagógico adequado, formação e, principalmente, mudança da cultura da escola que ainda é uma cultura excludente, uma das principais queixas das entrevistadas. É preciso que a mudança ocorra de dentro da escola para a comunidade e as famílias, criando-se uma cultura de aceitação da diversidade e da inclusão. Sobre esse desafio Mantoan, (2003, pg.32), explica que ele está relacionado ao produto da inclusão.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Não há dúvida que as maiores críticas apresentadas pelas professoras sejam reflexos de uma crise escolar que Infelizmente ainda apresenta uma cultura segregadora. Portanto, é preciso criar e fortalecer a cultura de inclusão, primeiramente a partir da quebra de paradigmas e em seguida aliar esforços para maior investimento na formação dos professores e suporte pedagógico. “Em uma palavra, a escola inclusiva assegura a igualdade entre alunos diferentes, e este posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação”. (MANTOAN, 2010, p. 13). E nessa visão exclui qualquer tipo de resistência mesmo as da comunidade escolar.

Por último, foi pedido para que as professoras comentassem que relação existe entre o trabalho desenvolvido pelo professor da sala regular e o professor da sala de recursos, obtiveram-se as seguintes respostas: ER1, “Pela falta de tempo e a sala de recursos ser sempre no contra turno, esse intercâmbio não acontece”. A ER2, “Até agora quase não aconteceu, por falta de tempo”. ER3, “quase não tem, mas acredito ser necessário”. E a ER4 “pouca, mas é importante ter essa ligação; melhorar em ambas as partes o trabalho em sala”.

Vê-se que, infelizmente, as professoras das salas regulares, afirmaram não possuir relação com o trabalho desenvolvido pelas professoras de salas de recursos, embora tenham reconhecido a importância desta interação. Contudo, mesmo na escola pesquisada em que funciona a sala de recursos esta interação não está acontecendo o que seria primordial, tanto para o trabalho de ambas as professoras, como também para a evolução do aluno. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008) constitui-se atribuição dos professores do atendimento educacional especializado,

Estabelecer articulação com os professores de sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e nas estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Assim, o Decreto nº 6.571/2008, estabelece como uma das atribuições dos professores das salas de recursos a articulação com o professor do ensino regular. Contudo, faz-se necessário que tanto os professores do atendimento educacional especializado como os professores do ensino regular vejam nesta parceria a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. A escola também deve ter como compromisso viabilizar maior aproximação entre o professor de ensino regular e o professor da sala de recursos, estando previsto através do PPP da escola.

Professores de Salas de Recursos (AEE)¹⁷

Na intenção de investigar como ocorre o atendimento educacional especializado investigou-se também quatro professoras de salas de recursos, sendo duas da escola *lócus* da pesquisa e outras duas que trabalham em outras escolas. Quanto ao tempo de formação e atuação como professoras nas SR: todas as professoras têm formação superior em pedagogia, dessas apenas uma tem especialização em Educação Inclusiva, o tempo de atuação varia entre 2 a 6 anos. A primeira pergunta feita foi: como você vê a sala de recurso diante dos desafios da educação inclusiva? Foi pedido ainda para justificar a respostas. As professoras fizeram as seguintes afirmações: SR1, “vejo como um grande avanço para a construção de cidadãos que antes eram segregados, hoje tem oportunidade de estudar, ter seus direitos reconhecidos e aceitos”. A SR2, “um meio, um canal que possibilita o crescimento sócio educativo dos alunos com deficiência”. Já as professoras que contribuíram com a pesquisa, SR3, disse: “um espaço de aprendizagem”. E a SR4, “um grande avanço para a construção da identidade da pessoa com deficiência, isso tem levado à concretização do direito à educação”.

As professoras se afinam com os conceitos positivos relacionados ao AEE, tendo clareza de seus objetivos e importância. De acordo com o Decreto 7.611/2011 em seu Art. 2º, § 2º, preconiza que: “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes [...]” reforçando a visão

¹⁷ Foram sujeitos dessa parte da pesquisa, duas professoras da escola X, identificadas como SR1 e SR2, respectivamente e duas do curso de capacitação para professores, promovido pelo SIADI, identificadas como SR3 e SR4, respectivamente.

manifestada pelas professoras em relação às salas de recursos objetivando a garantia do direito a educação, sendo considerado um avanço.

É importante que se compreenda que as salas de recursos já haviam sido pensadas, desde a década de 1980. Anjos, (2011, p. 4) confirma,

As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 70, tendo como objetivo atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular.

De forma abrangente, a constituição da sala de recursos objetiva, exatamente, atender as pessoas que estão frequentando o ensino regular, visando obviamente expandir seu conhecimento, oportunizando que os (as) estudantes possam desenvolver suas capacidades a fim de superar as lacunas que ainda existem no ensino regular.

Como se vê, a sala de recursos é algo pensado há bastante tempo no Brasil, por se constituir em um espaço, onde a criança que possui deficiência poderá passar por atividades específicas relacionadas à sua limitação, complementando o ensino da sala regular, até mesmo contribui para que o aluno avance mais na sala regular, por lidar diretamente com suas limitações, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades.

O professor de AEE precisa estar ciente desta responsabilidade, pois é ele que, ao analisar cada aluno, deve optar pelas melhores ferramentas pedagógicas ou materiais, para ajudar esse aluno a superar suas dificuldades, por meio de uma intervenção individualizada. Portanto, essa especialidade precisa de capacitação contínua e de entendimento sobre as necessidades individuais.

De acordo com as Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008) O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Dando continuidade à pesquisa, as professoras foram questionadas se a inclusão escolar trouxe ou não, novas demandas para formação dos professores e quais seriam. Duas delas se limitaram a dizer apenas que “sim”, sem aprofundar-se. As outras duas responderam: SR2, “trouxe formações apenas para professores que atuam na área, porém as que atuam na sala comum, ainda não possibilitou o acesso”. Já a professora SR3 disse: “sim. Libras, Braille, Tecnologia Assistiva,

(T.A.), entre outros conhecimentos necessários sem os quais seria impossível desenvolver um bom trabalho”.

A professora SR2 traz em seu relato uma informação relevante ao afirmar que trouxe formações, mas estas não contemplaram os professores das salas comuns. Já a SR3, enfatiza Libras e Braille como demandas advindas com a inclusão, atendendo ao que a política nacional para a educação inclusiva preconiza. É necessário que todos os professores da escola possam ter acesso aos conhecimentos básicos para lidar com este público, visto que a escola, em si, deve acolher a todos.

Perguntou-se também, quais os tipos de necessidades educacionais especiais os alunos atendidos possuem. Embora alguns dos casos não apresentem laudo, a resposta geral foi: DV (Deficiência Visual), BV (Baixa Visão), DI (Deficiência Intelectual), TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento), DF (Deficiência Física). As professoras, apenas relataram as deficiências que seus alunos possuem, mas a resposta da Professora SR2 chamou a atenção: “todas as necessidades que qualquer aluno possui”. A professora pareceu ter a clareza do que realmente é a inclusão, que não contempla distinções, mas identifica as necessidades de todas as crianças, procurado saná-las utilizando, para isso, as ferramentas pedagógicas adequadas. Seria importante se todas tivessem entendimento semelhante, pois necessidades limitantes, não querem dizer que a criança não seja capaz de aprender, ela apenas precisa de ferramentas pedagógicas diferentes das comuns, mas são crianças que tem potencial como quaisquer outras.

Outro questionamento realizado às professoras das salas de recursos foi se elas se sentem aptas a oferecer o AEE em salas de recursos para qualquer tipo de aluno, sejam quais forem suas necessidades. Apenas a professora SR1, respondeu que “não” e especificou a deficiência visual, pois não tinha conhecimento em Braille. As outras, em suma, responderam “sim”, só que admitiram precisar de atualização para tal, além de buscar parcerias.

Foi perguntado sobre quantos alunos com cegueira ou deficiência visual são atendidos nas SR em que as professoras atendem. A professora SR1, diz que ainda não tinha trabalhado, mas revela ser uma experiência nova; a SR2 a professora da sala de recurso da escola pesquisada, relatou ter 5 alunos, porém apenas 1 com cegueira comprovada os outros 4 alunos não podem ser considerados cegos, pois não tem laudo para comprovar, mas recebem o mesmo atendimento da aluna cega.

Como consta no Censo Escolar existe apenas uma aluna considerada cega na rede municipal e mesma já foi mencionada pela professora SR2. As professoras SR3 e SR4, não responderam tal pergunta.

Todavia, sabe-se, que são muitos casos de alunos com baixa visão distribuídos nas escolas municipais, sendo que em alguns casos, esses alunos ainda não possuem laudo. Contudo, todos os professores das salas de recursos devem estar qualificados diante da realidade de uma sala de recursos para atender a demanda de várias escolas e da possibilidade de atender o aluno que possui cegueira, levando em consideração a política de educação inclusiva.

Perguntou-se às professoras como elas avaliam sua formação, após atuar em sala de recursos. A professora SR2 se limitou a dizer que está muito melhor. As outras responderam da seguinte forma: SR1, “minha formação não foi boa, mas já fiz cursos de capacitação, esse oferecido no SIADI. Está melhorando, mas ainda não está bom, preciso de uma especialização, vou fazer em breve, pois ainda tenho que aprender bastante”. As duas professoras que contribuíram com a pesquisa disseram: SR3, “que precisa ser contínua e que tenho muito ainda que aprender, o desafio é grande”. E a SR4 “boa, pois é na prática que se superam os desafios”.

O que se infere é que a formação precisa de um foco bem maior no processo de inclusão que se implanta no município. Com cursos que atendam às necessidades levantadas na prática, mas também com idéias que ajudem a implementar a cultura da inclusão nas escolas. Como esse processo de inclusão é um caminho que começou a ser trilhado há um período de tempo relativamente recente, ainda precisa ser observada a estrutura dos cursos de formação, tanto em relação à formação inicial que ocorre na graduação, como nas formações em serviço que precisam ser constantes, para que possam cumprir seus objetivos.

Sobre as especializações que as professoras considerem importantes para desenvolver o trabalho na SR, as mesmas citaram: SR1, “neuropsicopedagogia, Braille entre outros” a Professora SR2; “Psicopedagogia, neuropsicopedagogia”. Já as professoras SR3 e SR4 disseram que deve haver freqüentes formações e que estar atualizada é a melhor maneira de desenvolver um bom trabalho. Vê-se que elas levantam as necessidades a partir da prática, portanto confirma-se que a formação deve ser pensada a partir de uma relação teoria e prática. A partir da resposta da professora SR2 observa-se a necessidade de realizar diferentes cursos de formação o que se justifica pela diversidade de alunos que as professoras de

salas de recursos atendem que consiste no público que compõe a educação especial.

As maiores dificuldades encontradas para trabalhar com alunos com DV foram: professora SR1, “de modo geral para mim é o conhecimento do Braille que ainda não tenho, mas pretendo fazer, é importante”. Já a SR2, “material, a escola tem muita carência em todos os sentidos, pois cada aluno é um caso distinto, falta de recursos de impressão em Braille”. As professoras contribuintes, SR3, “falta de material, aceitação da comunidade” e a SR4 declarou ser, “apoio pedagógico, recursos pedagógicos”.

Este é um problema que atinge a maioria dos professores: não contar com apoio pedagógico e material suficiente para desenvolver as atividades. O trabalho do professor possui grandes desafios, e saber trabalhar com aquilo que está disponível é uma das habilidades requeridas do profissional. Mas, no caso do SR, esse cuidado deve ser maior, pois as necessidades requerem materiais mais específicos, portanto é importante que as salas de recursos ofereçam os materiais necessários ao processo de aprendizagem dos alunos, o que requer além dos materiais que fazem parte do programa da SRM, outros materiais pedagógicos confeccionados pelas próprias professoras diante das necessidades individuais que os alunos apresentem.

Foi perguntado se as professoras atuantes da SR da escola pesquisada sabem Libras ou Braille, e se sabem manusear as ferramentas disponíveis na sala de recursos. O que foi respondido é que as professoras SR2 e SR4, disseram que “sim”, sendo que a professora SR1 disse não saber ainda, apesar de ter certo tempo de atuação, mas que estava se atualizando. Já a professora SR3, uma das que contribuiu com a pesquisa, mencionou que tem formação oferecida pela Secretaria de Educação Especial do Município.

É importante verificar que existe um esforço em capacitar estas profissionais, o que representa certo comprometimento do SIADI em relação à efetivação da política de inclusão. Porém, foi perguntado se o município oferece algum curso de capacitação específico para trabalhar com DV na sala de recurso. A professora SR2, professora da aluna que possui cegueira, disse: “não! O curso oferecido pelo SIADI não é voltado especialmente para trabalhar com o DV, são mini cursos de capacitações, ou podemos dizer assim, formação continuada, ainda não vi cursos de Soroban, Braille, até porque, na cidade existem poucos profissionais com esses cursos”. As outras professoras dizem que “sim”, pois as professoras de salas de

recursos são liberadas uma vez por semana para participar de formação continuada oferecida pela equipe do SIADI, como as próprias professoras já atestaram. Acredita-se, que a controvérsia esteja relacionada ao curso de Braille que o SIADI ainda não ofereceu.

Os recursos que as professoras consideram indispensáveis para o aprendizado dos alunos com DV na SR, que ainda não existem na escola em que trabalham foram elencados: SR1, “Principalmente recursos audiovisuais”. SR2, “Impressora em Braille e outros recursos audiovisuais” a SR3 disse ser “máquina de imprimir” e por último a SR4 que não quis especificar, limitando-se apenas em dizer “são tantos...”.

Foi pedido para que as professoras avaliassem a sala de recursos em sua escola, justificando a resposta: SR1, “boa, mas precisa melhorar se quiser realmente incluir, senão fica assim mesmo”. SR2, “possui apenas os recurso básicos, mas considero que já é um grande avanço perto do que era”. SR3, “em construção, mas já é um grande avanço”. SR4, “na escola que eu trabalho é boa, pois temos uma gestão que corre atrás, do contrário, estaria como algumas escolas que tem sala de recursos na cidade, usando só os básicos mesmo”. Vê-se, que as respostas são bastante objetivas, pela avaliação das professoras, embora percebam que já houve avanços, mas afirmam ser necessário ampliar os recursos, para além dos básicos disponibilizados.

Sobre a relação que existe entre o professor da SR e o professor da sala regular, o mesmo questionamento foi realizado às professoras de sala regular, as respostas foram parecidas, de acordo com o que se pode observar. A SR1, “Por enquanto a relação é quase ‘fantasma’, mas eu acredito ser importante”. SR2, “É necessário haver diálogo e companheirismo, entre as professoras, mas na maioria das vezes isso não acontece”. A professora contribuinte SR3 disse: “A relação deve ser de parceria, apesar de que, em muitos casos ainda não aconteça por motivos diversos”. SR4, “uma boa relação, não tem barreiras na escola que trabalho”.

De acordo com as respostas apresentadas, a maioria afirmou que a relação entre o professor de sala regular e o professor de sala de recursos não acontece, apenas a resposta da professora SR4 se diferenciou ao responder que não possui barreiras. As respostas confirmam o resultado obtido através das entrevistas com as professoras de sala regular. Assim, esta interação entre o professor de sala regular e o professor de sala de recursos constitui-se um desafio, diante do fato das

professoras reconhecerem a importância, contudo são necessárias medidas para mudar esta realidade, tendo como objetivo contribuir para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam alcançar melhores resultados em seu processo de escolarização.

Mãe de Aluno com DV na Sala de Recursos (AEE)

Após investigar os professores das salas de ensino regular e os professores das salas de recursos, optou-se por conhecer a opinião da família representada pela mãe da aluna que possui deficiência visual, levando em consideração a aluna ser menor de 18 anos e a família não consentiu a entrevista, contudo a aluna estava presente. A aluna possui 09 anos e está no 4º ano, foi diagnosticada e possui laudo de cegueira total, estuda há 3 anos na Escola X. Frequenta a SR há dois anos. A razão da escolha desta escola, pela mãe, foi justificada por existir uma professora especializada em Braille.

Foi questionado quantas vezes por semana a filha frequenta a sala de recursos, tendo afirmado: duas vezes por semana. Dando continuidade a entrevista buscou-se conhecer a opinião da mãe se a frequência do atendimento é suficiente, sendo sua afirmação “acredito que não é suficiente, porém é o que a escola pode oferecer”.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (2008) constitui-se uma das atribuições do professor de sala de recursos, organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional.

O atendimento pode ser individual ou coletivo e é definido após um estudo de caso em que além de observar o aluno realiza-se entrevista com a família e com o professor da sala regular buscando contemplar as dificuldades que o aluno apresenta. (Professora de sala de recursos)

Segundo resultados obtidos na entrevista o atendimento nas salas de recursos multifuncional pode ser de até três vezes por semana, conforme cada caso e a duração são de 50 minutos. Outro questionamento realizado foi: Em sua opinião, a inclusão educacional está acontecendo, caso não esteja, o que falta para acontecer. Obteve-se a seguinte resposta: “sim, mas ainda precisa melhorar bastante, investir principalmente na formação de professores, criar condições para

que os alunos se sintam incluídos.” a mesma ainda afirma que está satisfeita com os serviços prestados pela instituição para o aprendizado da filha. Ou seja, mesmo considerando que a escola precisa melhorar nos aspectos relacionados à formação, ela considera importantes os serviços existentes.

Outro questionamento foi: de acordo com a realidade que você vivencia no ensino regular na educação de sua filha, você poderia sugerir alguma medida para ser tomada, no sentido de melhorar o aprendizado de sua filha? A resposta foi: “Falta de comunicação entre o professor da sala de recurso e o professor do ensino regular, acredito que seja melhor a interação entre elas”. A sugestão da mãe da aluna que possui cegueira reforça a necessidade de uma parceria entre o trabalho realizado pela professora da sala regular e a professora da sala de recursos. Esta parceria está regulamentada na legislação que se refere ao AEE, contudo faz-se necessários esforços por parte da Secretaria de Educação, escolas, professores de sala regular e sala de recursos, para sua efetivação na realidade das escolas. Reitera-se que o problema da comunicação entre os professores pode ser resolvido ou amenizado pela própria gestão da escola, através de promover o planejamento conjunto. Isto pode ser previsto e articulado no plano pedagógico, principalmente nas escolas em que funcionam as salas de recursos. Contudo estas salas atendem, como já foi apresentado, demandas de outras escolas o que dificulta um trabalho de parceria entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos que venha favorecer ao aluno que possui necessidades educacionais especiais.

Buscou-se também, conhecer a opinião da mãe quanto à formação da professora da sala de recursos, sendo que a mesma avaliou que a considera capacitada para a função e diz que a filha não encontra nenhuma dificuldade para frequentar a sala de recursos, fator favorecido pelo fato da sala de recursos funcionar no mesmo prédio da escola regular.

Perguntou-se ainda, para a mãe da aluna da escola X se ela sente sua filha incluída, diante de tantos desafios. Ela respondeu: “sim, mas é preciso melhorar a estrutura da escola, pois falta material, não tem Impressora de Braille, fora que o recurso multimídia nunca foi usado”.

Com relação à queixa feita pela mãe da aluna. De acordo com o Manual de Orientação: programa de Implantação de Sala de Recursos Multinacionais (BRASIL, 2010, p. 11), os critérios para a implantação e adesão de material são feitos por meio de uma parceria. No ato da solicitação da SR a Secretaria de Educação do

Município, faz-se um cadastro com a indicação das escolas. O gestor do município (prefeito), com uma parceria com a Secretaria de Educação municipal informa quais escolas dispõem de sala de Recurso para o SEESP/ MEC.

Em seguida, as secretarias assumem o compromisso de monitorar a entrega e instalação dos recursos, acompanhar o funcionamento das salas, promover assistência técnica e também efetuar um retorno de todos os acontecimentos na escola e ainda classifica o tipo de sala e equipamentos disponíveis. As salas de atendimento para alunos com DV, classificadas como tipo II, os materiais são os seguintes: Equipamentos¹⁸ e Materiais Didático/Pedagógico: 01 Impressora Braille de pequeno porte, 01 Máquina de Datilografia Braille e 01 Reglete de Mesa, 01 Punção, 01 soroban, 01 Guia de Assinatura, 01 Kit de Desenho Geométrico e 01 Calculadora Sonora. Mas para isso tudo acontecer, tanto a escola como o aluno devem estar cadastrado no MEC.

Dessa forma, cabe à gestão, criar os meios necessários para a instalação de todos os equipamentos necessários, bem como a solicitação de outros. O professor em sala identifica o problema, passa para a direção da escola, (gestão), que faz licitações para a Secretaria de Educação do Município, vale esclarecer que até o técnico para as devidas adequações dos equipamentos na sala é de responsabilidade da secretaria. Portanto, os órgãos envolvidos precisam, nesse caso, ficar atento e trabalhar para cumprir as exigências para o funcionamento da sala de AEE.

Foi perguntado ainda se a mãe acredita que as novas tecnologias, como por exemplo, o computador na escola ajuda no desenvolvimento de sua filha, a mãe respondeu que “sim, mas nunca foi usado”, ou seja, estes problemas ligados ao material de apoio específico necessitam ser resolvidos. Os pais e professores podem cobrar um posicionamento, para que a gestão do município trabalhe com mais eficácia.

Coordenador do SIADI (Setor de Educação Inclusiva e Atenção à Diversidade)

¹⁸ Materiais de apoio para SR do tipo II (Deficiência Visual). Fonte: **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

O coordenador relatou que este setor foi criado em 2004 na rede municipal, e sua função é, conforme suas palavras: “Promover a inclusão dos deficientes nas salas de aula comuns”. O mesmo relata que são 59 funcionários, sendo 01 fisioterapeuta, 01 psicólogo e 57 professores. Segundo ele as salas de recursos no município, foram criadas a partir de 2009, ou seja, ainda são recentes. O mesmo, ainda, informou a quantidade de alunos em salas de recursos, como sendo 320 declarados, sendo que 15 estão no campo (zona rural) e que o município dispõe de 21 salas em funcionamento. Sobre a quantidade de professores e qual sua formação para as salas de recursos, o coordenador informou que existem 14 especialistas em AEE e 2 graduados, mas sem especialização.

Perguntou-se ao Coordenador, quais as dificuldades encontradas pela equipe do SIADI para prestar o acompanhamento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. O mesmo respondeu: “poucos profissionais para este acompanhamento; não aceitação da política de inclusão por parte da escola (profissionais, bem como, em alguns casos, a comunidade escolar)”. Sobre o vínculo (contratado, concursado) dos professores de salas de recurso com a rede municipal e quais turnos de trabalho (um ou dois turnos) ele informou que todos são concursados, sendo que 3 tem dois turnos e 13 tem dobra de turno ou contrato, para turma de AEE.

Outro questionamento realizado foi: como acontece à formação continuada, oferecida pela rede municipal para os professores da sala de recursos, a resposta foi: “curso de LIBRAS no setor [SIADI] 2011 e 2012, especialização em AEE e estudos periódicos”, o que está em concordância com as respostas dadas pelas professoras, e demonstra que há preocupação em oferecer a formação adequada a estes profissionais. Contudo, as professoras tanto da sala regular como das salas de recursos afirmaram a necessidade de outras capacitações.

Por último, perguntou-se, qual o maior desafio para o atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos, ao que o coordenador respondeu: “Todos os possíveis, principalmente aceitação desses alunos no ensino regular”. A pesquisadora Mantoan (2010, p. 13), faz uma reflexão bastante assertiva a respeito desta questão:

A virada das escolas que se reconhecem inclusivas pode acontecer rapidamente ou se alongar no tempo, mas há sempre um momento inusitado em que os professores comuns se especializados descobrem que não conseguimos conter as diferenças sem grupos identitários fechados e

criados arbitrariamente e que, na inclusão escolar, a diferença não desaparece na homogeneização e universalização da igualdade, onde o outro se torna o mesmo. A inclusão depende de sabermos nos equilibrar num fio de navalha.

É realmente desafiadora, a inserção de alunos com deficiências na rede regular, mas por causa da cultura de inclusão que vem cada vez mais se firmando na cultura social, acredita-se que esse processo seja irreversível, e, portanto, caminha para melhorar no aspecto da aceitação. Não se quer aqui afirmar que esses problemas tenham solução mágica, pois altera conceitos que já vem sendo pensados no imaginário social há séculos, é um processo lento, que envolve mudança de cultura. A educação, nesse caso, representa uma das possibilidades para que a mudança aconteça, no sentido de garantir o direito das pessoas enquanto cidadãos de direitos. É como diz Mantoan (2010), uma questão de equilíbrio, entre aquilo que se pensava como bom e o que se sabe seja realmente bom. Considerar o aluno com necessidades educacionais especiais, como parte da sociedade, provavelmente seja o primeiro passo para que se fortaleça essa cultura de inclusão.

6 CONCLUSÃO

A realização desse estudo sobre a Inclusão do Aluno com Deficiência Visual: um percurso em construção em uma escola da rede municipal de Imperatriz - MA, oportunizou conhecer avanços e desafios para a construção de uma escola inclusiva. O processo de escolarização das pessoas com deficiência em Imperatriz primeiramente se desenvolveu como um sistema à parte da educação regular, sendo realizado por instituições filantrópicas ou em classes especiais de uma escola da rede estadual.

Em 2003 o município se compromete a partir do Plano Decenal Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED 2002/2012) com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de educação, de acordo com o que estabelece a política de educação especial que tem como perspectiva a inclusão.

A partir desse comprometimento criou-se na Secretaria de Educação da Rede Municipal um setor responsável para prestar o acompanhamento às escolas que atualmente se denomina SIADI (Setor de Inclusão e atenção a Diversidade). De acordo com o que estabelece a política de educação inclusiva que tem como perspectiva a inclusão, a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer preferencialmente nas escolas de ensino regular.

Nesta perspectiva, os sistemas educacionais e as escolas devem se reestruturar para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Assim, faz-se necessário organizar os serviços de apoio pedagógico especializado buscando atender as necessidades educativas especiais que os alunos possam requerer. Estes serviços especializados se constituem de professores intérpretes, serviço de itinerância e outros serviços necessários como sala de recursos multifuncionais.

A rede municipal de Imperatriz possui 21 salas de recursos organizadas por pólos para atender a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais cuja necessidade requer o encaminhamento para a sala de recursos.

De acordo com a pesquisa realizada a rede municipal possui apenas uma aluna que possui cegueira, já confirmada através de laudo. Assim, buscou-se conhecer os desafios e possibilidades de seu processo de escolarização através de

entrevista com a professora da sala regular e da sala de recursos, como também a opinião da família representada pela mãe.

Em relação à formação do professor de sala regular a pesquisa revelou a necessidade de maior investimento por parte da rede municipal de educação na formação do professor, levando em consideração que em sua formação inicial não foram contemplados conteúdos referentes a Libras ou Braille, pois não se constituía, ainda, como uma exigência para os cursos de formação. Estes conhecimentos estão sendo adquiridos pelas professoras, através dos cursos de formação continuada.

Quanto à formação das professoras de salas de recursos, a rede municipal de educação têm como objetivo que todas as professoras possam realizar a especialização em AEE, como também disponibiliza um dia semanal para que todas as professoras das salas de recursos possam participar dos cursos oferecidos pelo SIADI. Contudo, segundo os resultados da pesquisa, diante do desafio em se trabalhar com os diversos alunos, público alvo da educação especial, as professoras reforçam a necessidade de maior investimento na formação, como cursos de libras e Braille.

Desta forma, embora o município tenha mostrado um comprometimento com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a pesquisa revelou ser necessário maior investimento na formação dos professores de salas de recursos e principalmente para os professores de ensino regular. Outra necessidade, elencada pelas professoras das salas de recursos foi de mais materiais pedagógicos para atender as necessidades dos alunos. Além dos aspectos levantados, também se constitui uma necessidade de adequação da escola em relação à acessibilidade para os alunos que possuem deficiência física e visual.

Outro limite revelado pela pesquisa foi a falta de parceria entre as professoras de sala regular e as professoras de salas de recursos, embora tenham demonstrado ter conhecimento da importância que esta parceria aconteça de fato. Contudo é importante que os professores tenham clareza que o principal objetivo desta parceria é contribuir para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa obter êxito em seu processo de escolarização.

Os resultados da entrevista realizada com a mãe da aluna que possui cegueira, também revelaram resultados similares quando afirma a necessidade de

maior investimento na formação do professor, como também reforça a necessidade de maior comunicação entre a professora da sala regular e a da sala de recursos.

Diante disso, vê-se que a educação inclusiva tem inúmeros desafios, que partem, segundo os participantes da pesquisa, desde aceitação desse aluno na sala regular ou até mesmo por parte da comunidade. A escola deve ser um ambiente acolhedor, não só para alunos com deficiência visual, mas todos que precisarem de um atendimento educacional especializado. Uma escola inclusiva deve ser dotada de todos os direitos e prerrogativas de participação e acesso. Se a escola não se dispuser a essas condições, está produzindo discriminação, intelectual, cultural e até profissional desses alunos. Ao contrário do que se “tem”, uma escola inclusiva é a que respeita, reconhece as necessidades de cada aluno.

Diante dos inúmeros desafios, uma das possibilidades para que a inclusão escolar aconteça, é a reformulação e regulamentação do Projeto Político Pedagógico, como forma da escola se posicionar diante de seu compromisso com a educação inclusiva que desenvolva ações que valorizem as características individuais dos alunos, seus potenciais; estabelecendo estratégias e condições na reordenação da prática escolar objetivando melhorar a qualidade da educação.

A SR é um serviço complementar ou suplementar para o aluno que possui necessidades educacionais especiais e não substitui a sala regular, local que os alunos passam maior parte do seu tempo de estudo. É importante considerar também que o ambiente escolar no qual esse aluno frequenta precisa ter suas devidas adequações. A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção, espaço, e segurança revelam também que esse aluno está sendo incluído.

Uma escola inclusiva deve ter um espaço confortável para que esse aluno possa não só estudar, mas também produzir diversões, reconhecendo a escola como um lugar acolhedor. Não deve ser apenas um prédio limpo e bem planejado, mas um espaço no qual se intervém de maneira a favorecer sempre o aprendizado, fazendo com que os alunos possam senti-se confortáveis e consigam reconhecê-la como um lugar de crescimento intelectual.

Outro ponto que merece ser destacado é a forma como são tratados os alunos com algum tipo de limitação no ensino regular. O aluno com alguma limitação apropria-se de inúmeras habilidades tanto em sua vida pessoal como em sua vida escolar. Porém, na maioria das vezes, são tratados com preconceitos, pois essas

habilidades são ignoradas. Esse tipo de atitude pode não só levar esse aluno a ter baixa autoestima, como também até à desistência dos estudos. Compreende-se que os indícios apontam que existe uma aceitação destes alunos pelo que determina a legislação. A inserção do aluno deficiente na escola, não tem que ser apenas uma obrigação exigida por lei, mas a promoção da inclusão, como direito a ser respeitado por todos os segmentos sociais.

Diante dessa realidade, entende-se, que o processo de inclusão nas escolas da rede municipal está em processo de construção, mas de maneira lenta, às vezes distante do que regulamenta a legislação. As respostas não se configuram de forma imediata para a problemática da inclusão da pessoa com algum tipo de limitação em especial o aluno com DV, denotando desafios que vão desde a família, até outras instâncias da sociedade.

Desta forma, faz-se necessário maior comprometimento dos poderes públicos, da escola, dos professores e da família na construção gradativa de políticas e práticas que venham garantir a efetivação da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais para além do simples acesso às escolas de ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALFABETO Braille. Figura disponível em <<http://www.iapb.it/images/Braille-alfabeto.jpg>> Acesso em: 30-01-2013.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **O atendimento Especializado em salas de Recursos.** Revista eletrônica Fórum: Identidades. Itabaiana: Gepiadde, ano 5, vol. 9, jan-jun, 2011. P. 3-11. Disponível em:<http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/apres_ficha_v9.pdf> Acesso em: 15-01-2013.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração Escolar a Educação Inclusiva:** implantações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto, (Org). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 73-81.

BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Maria (Org). **Um olhar sobre as diferenças: Interação, Trabalho e Cidadania.** 6. Ed. São Paulo: Ed. Papiros, 2004.

BORGES, J. A. – **DOSVOX** - Um novo Horizonte para Deficientes Visuais – BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão escolar alunos deficientes em classes comuns do ensino regular Revista – TEMAS SOBRE DESENVOLVIMENTO – V 9, número 54, Janeiro/Fevereiro, 2001.

BRASIL. Coleções de Direitos Sociais. **Direitos dos Idosos, Deficientes e Desamparados**, V Ed. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edição Técnicas, 2011.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 02-11-2012.

_____. **Lei nº 10.172/2001** de 09 de Janeiro de 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 02-11-2012.

_____. **Lei nº 6571/2007** de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>, Acesso em 20 de Dezembro de 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 6º Ed. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edição Técnicas, 2010.

_____. Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Educação especial/SEESP. **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961.
Disponível:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=10234>>, Acesso:
02-11-2012.

_____. Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Educação Especial./SEESP. **Formação Continuada a Distância de Professor para o Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. Brasília/DF, 2007.

_____. Portaria nº 555, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 20-12-2012.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001.
Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Disponível em <www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php?> Acesso em: 03-01-2012.

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 20-12-2012.

_____. **Viver sem limites**. Plano Nacional da Pessoa com deficiência.
Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/viversem limite/plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>> Acesso em: 02-11-2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação do deficiente auditivo no Brasil**: situação atual e perspectivas. Em Aberto, Brasília, v. 13, n.60, out./dez. 1993, p 73.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A deficiência mental como produção social**: de Itard à abordagem histórico-cultural. In. BAPTISTA, Cláudio Roberto, (org). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2006, p. 137-152.

CASTRO, A. M. D. A. **Mudanças no mundo do trabalho**: impactos na política de formação de professores. 2003. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br> Acesso em: 02-11-2012.

COSTA, Vanderlei Balbino. **A sala de Recursos**: algumas contribuições acerca da inclusão escolar de estudantes deficientes visuais. Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em :
<http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COL_E_3653.pdf>. Acesso em: 01-01-2013.

DALL ÁCQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no Ambiente Escolar**: Estimulação Visual de Uma Criança com Visão Subnominal ou Baixa Visão. São Paulo: Editora UNESP (PROPP), 2002. p 55, 59-60.

FERREIRA, Júlio Romero. **Educação especial, inclusão e política educacional:** notas brasileiras. In: RODRIGUES David, (Org). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p 86 – 113.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação e Inclusão.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.114.

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão:** escola-gestão da aprendizagem na diversidade in ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FREITAS, S.N. **A formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo.** In: RODRIGUES David, (Org). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 162 – 181.

IVASHITA, Simone Burioli. VIEIRA, Renata de Almeida. **Os Antecedentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação nova (1932).** Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../GuEVnTfr.pdf> Acesso em 01-09-2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios aos início do século XXI. São Paulo- Campinas: Autores Associados, 2006, p. 29 e 49.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 13º Ed, São Pulo, editora Ática,1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** In: RODRIGUES David, (Org). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 184 – 207.

_____. Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar:** O quê? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003. p 15,32 e 52.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Revista Inclusão. R. Educ. esp., Brasília, v.4, n.1, p. 11,jan./jun. 2008.

_____. **Educação Inclusiva:** orientações pedagógicas. In: Brasil. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP, 2007

MARTA, Gil. **Deficiência Visual.** Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Educação Especial a Distancia. Cadernos da TV escola1 Deficiência Visual, 2. Integração Escolar. 3. Sexualidade. 4. Educação Especial Brasília/DF, 2000. <Disponível<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>> acesso em: 23-08-2012

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005, p 17-18, 33.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar.** In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: Ed UFSCAR, 2004. pp.221-230.
OLIVEIRA, Rita Maria Gonçalves de. **Inclusão de alunos com necessidades especiais:** limites e possibilidades no ensino fundamental da rede pública municipal de Imperatriz. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Mestrado em Educação, UFMA, 2007. 165f.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Revista Inclusão. R. Educ. esp., Brasília, v.5, n.1, p. 12-15, jan/jul. 2010. P. 12-15.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Política Pública em Educação Especial Pós 1994:** alguns apontamentos sobre o conceito de surdez. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/POL%20CDTICAS%20P%DABLICAS%20EM%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20P%D3S%201994%20ALGUNS.pdf> Acesso em: 10-09-2007.

RIBEIRO, Maria Tereza Soares. **O educador frente a educação de pessoas cegas:** enfocando as metodologias de alfabetização e de inclusão social. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, Universidade da Amazônia, 2001. Disponível em:
<<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/EDUCADOR.pdf>> Acesso em: 03-01-2013.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilde Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado:** deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença é que é do “outro”.** In: RODRIGUES David, (Org). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34

SOUZA, AddanTritty Rezende. **Revista Visão Acadêmica**, nº 4; Maio de 2012; Universidade Estadual de Goiás; UnUGoiás; Disponível em:
<www.coracoralina.ueg.br> Acesso em: 09-10-2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 1992, 1995. 175 p.

APÊNDICES

APENDICE A - roteiro de entrevista para os professores da sala do ensino regular.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA.
CURSO DE PEDAGOGIA**

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO:

1. Qual sua formação inicial? _____
2. Sua graduação ofereceu a disciplina de Braille ou Libras como parte do currículo? _____

3. Pensando na sua formação o que você considera indispensável que não foi contemplado? _____

4. Como você avalia sua formação? _____

5. Quantos anos têm de experiência como professora (a) da rede municipal? _____

6. Há quantos anos trabalha nesta escola? _____
7. Quantos alunos possuem em sua sala de aula? Destes, quantos possuem necessidades educacionais especiais e quais os tipos? _____

8. Você já participou de algum curso voltado aos alunos com necessidades educacionais especiais oferecidos pela rede municipal de educação? _____
9. Qual seu tempo de experiência com alunos que possuem necessidades educacionais especiais? _____
10. Já aconteceu de existir algum aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala e você não saber como desenvolver seu trabalho de forma a contemplar todos? _____

11. Você se sente preparada para trabalhar com alunos que possuem deficiência visual? Comente. _____

12. Em sua opinião qual o maior desafio para a inclusão do deficiente visual na rede municipal de educação?

13. Qual relação existe entre o trabalho desenvolvido pelo professor de sala regular e o professor da sala de recursos? Comente

APENDICE B - roteiro de entrevista para os professores da sala de recurso

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA.
CURSO DE PEDAGOGIA**

1. Como você vê a sala de recurso diante dos desafios da educação inclusiva? Justifique. _____

2. A política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação dos professores? Em caso positivo, quais?

3. Na sala de recurso que atua quais os tipos de necessidades educacionais especiais os alunos possuem?

4. Você se sente apto para oferecer o AEE em salas de recursos para qualquer tipo de aluno (com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotados)?

5. Quantos alunos com deficiência visual são atendidos?

6. Como você avalia sua formação depois que passou a atuar em sala de recursos? Justifique.

7. Que outra formação ou especialização considera importante para desenvolver seu trabalho na SR?

8. Qual a maior dificuldade que você encontra para trabalhar com os alunos que tem DV?

9. Você tem domínio de libras ou Braille e também sabe manusear as ferramentas disponíveis na sala de recurso?

10. O município oferece algum curso de capacitação para trabalhar com DV na sala de recurso?

11. Quais os recursos que você considera indispensável para o aprendizado dos alunos com DV na SR que nessa escola ainda não tem?

12. Como você avaliar a sala de recursos nessa escola? Justifique sua resposta.

13. Qual relação existe entre o trabalho desenvolvido pelo professor de sala regular e o professor da sala de recursos? Comente

APENDICE C - roteiro de entrevista para o responsável ou alunos com maior idade que possui deficiência visual da sala de recurso.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA.
CURSO DE PEDAGOGIA**

1. Qual série sua filha faz? _____
2. Quantos anos ela possui? _____
3. Há quanto tempo estuda nesta escola? _____
4. Qual foi a razão que levou a escolha dessa escola? _____

5. Há quanto tempo frequenta a sala de recursos? _____
6. Quantas vezes na semana sua filha frequenta a sala de recursos? Em sua opinião esta frequência é suficiente ou não. Justifique. _____

7. Qual a importância da sala de recursos para seu processo de escolarização? _____

8. Em sua opinião a inclusão educacional está acontecendo? Se não o que falta para que a inclusão educacional realmente aconteça. _____

3. Você está satisfeito com os serviços prestados pela instituição para o aprendizado de sua filha? Justifique sua resposta. _____

9. De acordo com a realidade que você vivencia no ensino regular na educação de sua filha. Você poderia sugerir alguma medida para ser tomada, no sentido de tornar eficaz para melhorar o aprendizado de sua filha?

10. Com relação ao professor de sala de recursos você o considera capacitado para a AEE?

11. A sala de recursos que você frequenta fica no mesmo prédio que sua filha estuda o ensino regular ou próximo de sua residência?

12. Sua filha encontra alguma dificuldade em frequentar a sala de recursos? Justifique sua resposta?

13. Como você avalia os serviços oferecidos pela escola de ensino regular e pela sala de recursos tendo como perspectiva a inclusão? Comente.

14. Você se sente sua filha incluída diante de tantos desafios? Se não justifique sua resposta. _____

15. E as novas tecnologias, o computador na escola, ajudam na inclusão de sua filha nessa escola?

APENDICE D - roteiro de entrevista para a coordenação do SIADI

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA.
CURSO DE PEDAGOGIA**

1. Quando foi criado o setor na rede municipal? _____

2. Qual a função do SIADI em relação à política de educação inclusiva da rede municipal?

3. Quantos e quais profissionais compõem a equipe multiprofissional do SIADI?

4. Quais as dificuldades encontradas pela equipe do SIADI para prestar o acompanhamento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular?

5. Quando foram criadas as primeiras salas de recursos na rede municipal?

6. Quantos alunos são atendidos nas salas de recursos multifuncionais?

7. Quantas salas de recursos o município dispõe?

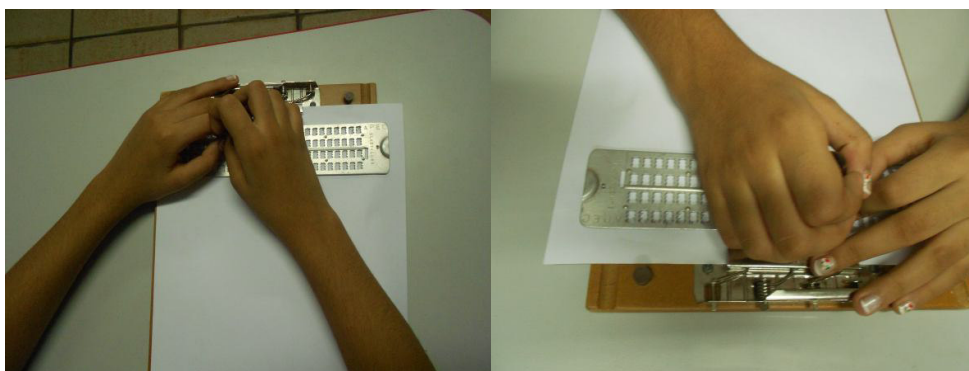
8. Quantos professores de salas de recursos a rede municipal dispõe e qual a formação destes professores?

-
-
-
9. Qual o vínculo (contratado, concursado) do professor de salas de recursos com a rede municipal e seu regime de trabalho (um turno, dois turnos).

-
-
-
10. Como acontece a formação continuada oferecida pela rede municipal para os professores das salas de recursos?

-
-
-
11. Qual o maior desafio encontrado para o atendimento educacional especializado oferecido na sala de recurso?
-
-
-

APÊNDICE E: Fotos tiradas no campo da pesquisa (Material de ensino nas salas de recursos)



ANEXOS

ANEXO A: Sala de Recursos: conhecendo e criando

Materiais utilizados nas salas de recursos para cegos.

Fonte retirada de acordo com: Sá, Campos e Silva, (2007, p.28, 29, 30, 31,32).

